

## **AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS ELMÉLETI BEÁGYAZOTTSÁGÁRÓL A NYELVTANÁRKÉPZÉS SZEMSZÖGÉBŐL**

### **THE THEORY OR NO THEORY (NON)-ISSUE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION**

CZEGLÉDI CSABA<sup>1</sup>

A dolgozat az idegennyelv-oktatás és idegennyelvtanár-képzés néhány általános kérdését tárgyalja. Az idegennyelv-oktatás elméleti meghatározottsága alapján amellet érvel, hogy az idegennyelvtanár-képzés természetes feladata, hogy szilárd elméleti alapokat nyújtson a tanárjelölteknek, amely nemcsak abban segíti őket, hogy minél mélyebben megértsék például a nyelv, a nyelvelsajátítás, a nyelvhasználat, a tanulás és a megismerés természetét és nyelvpedagógiai jelentőségét, hanem abban is, hogy megkonstruálják saját nyelvpedagógiai elméletüket, és képesek legyenek annak folytonos ellenőrzésére és esetleges módosítására. A dolgozat rámutat a tanítás és tanárképzés „gyakorlatorientált” és elméletlenes felfogásának, különösen az „elméleti” oktatást felváltani hivatott ún. „reflektív gyakorlat” nevet viselő doktrínának néhány alapvető ellentmondására és az ezekből adódó kockázatokra. Röviden tárgyalja a kommunikatív nyelvoktatási mozgalom hagyományos kulcsfogalmait, és rámutat néhány ezekkel kapcsolatos tisztázatlanságra, illetve félreértésre. A dolgozat egyik fő mondanivalója az, hogy a „Tanítsunk-e elméletet a tanárképzésben vagy ne?” valójában alapvető félreértésekből adódó értelmetlen álkérdés.

**Kulcsszavak:** idegennyelv-oktatás, nyelvpedagógia, elmélet, „elméleti tudás”, „gyakorlati tudás”, nyelvi kompetencia, kommunikatív kompetencia, reflektív gyakorlat, idegennyelvtanár-képzés

The paper discusses some general aspects of foreign language teaching (FLT) and foreign language teacher education. It argues that foreign language teaching is theory-driven and that, therefore, initial foreign language teacher education must offer prospective teachers a solid foundation in the relevant theories, developing both their theoretical understanding of language, its acquisition and use, as well as general questions of learning and cognition and their ability to construct and constantly test and, if necessary, modify their own theories of FLT. Some elements of a practice-oriented anti-theoretical approach to teaching and teacher education are exposed, showing, among other things, that it is self-contradictory and counterproductive. It is demonstrated in particular that recent proposals in foreign language teacher education aimed at replacing theory with what is called “reflective practice” are incoherent, obscure and misguided. Some central notions in communicative language teaching are analyzed and some rather serious issues are exposed. An important message of the paper is that the “Theory or no theory?” (pseudo-)question in teacher education is in fact a non-issue, which is based on some fundamental misunderstandings.

**Keywords:** foreign language teaching, language pedagogy, theory, “theoretical knowledge”, “practical knowledge”, linguistic competence, communicative competence, reflective practice, foreign language teacher education

---

<sup>1</sup> CZEGLÉDI Csaba  
főiskolai tanár  
Eszterházy Károly Egyetem  
Anglisztika Tanszék  
3300 Eger, Egészség ház u. 4.  
czegledi@ektf.hu

## BEVEZETÉS

Két – mondhatni – restelni valóan egyszerű kérdésről lesz szó ebben a rövid dolgozatban. Az egyik az, hogy szüksége van-e az idegennyelv-tanárnak „elméleti tudásra” ahhoz, hogy a munkáját megfelelően végezze. A másik, ehhez kapcsolódó kérdés az, hogy szükséges-e „elméletet” tanítani az idegennyelv-tanár-képzésben. Az iménti két kifejezés körüli idézőjelek egyrészt azt jelzik, hogy itt nem szigorúan és nem a saját fogalmaink szerint, hanem a közbeszédben és a hagyományos pedagógiai diskurzusban megszokott értelemben – mintegy onnan idézve – használom őket. Másrészt maguk a kérdések sem az én kérdéseim, hanem azokat is úgymond a pedagógiai diskurzusból idézem, bár ez így kicsit pontatlan, ezért hadd pontosítsam. Az idegennyelv-tanítás és az idegennyelv-tanár-képzés dominánsnak tűnő pedagógiai áramlata valójában nem fogalmazza meg, és nem is elemzi explicit módon egyik kérdést sem. Van viszont válasza rájuk. Az egyre erőteljesebb irányzat válasza mindkét kérdésre: nem (LAWES 2002). Eme egyre erősödő – s különböző nevekkkel, például „reflektív gyakorlat” (HUNYA 2014), „kompetencia alapú oktatás”, „elvi alapokon nyugvó eklekticizmus” (HALÁSZ 2013) stb. illetett – irányzat szerint az idegennyelv-tanároknak nem „elméleti”, hanem „gyakorlati” tudásra van szükségük, ezért a tanárképzésben sem elméletet, hanem „gyakorlati tudást”, divatos szóval kompetenciákat kell tanítani. Az ennél kicsit visszafogottabb és megengedőbb felfogás szerint ugyan nem baj, ha a tanárjelölt elméletet is tanul az egyetemen, de számolni kell azzal, hogy az elmélet összeütközésbe kerülhet a gyakorlattal, mert kiderülhet, hogy „szép, amit tanult, csak nem alkalmazható” (HUNYA 2014).

Lehetséges, hogy néhány olvasó azért furcsállja ezeket a kérdéseket, mert magától értődőknek tekinti, hogy mindkettőre csak „igen” lehet a válasz, s talán még a szememre is hányja – részben joggal –, hogy egyáltalán szót vesztegetek rájuk. Számukra jó hírem is van, meg rossz is. A jó hír az lehet, hogy alapvetően egyetértünk. (Bár nem biztos, hogy az „igen” a leghelyesebb válasz ezekre a kérdésekre, mert nem biztos, hogy e kérdések egyáltalán értelmesek. Erre alább visszatérek.) A rossz hír az, hogy a továbbiakban még jónéhány szót el fogok vesztegetni ezekre a kérdésekre, mert érvelni fogok a sokak számára talán már most is magától értődőknek tűnő „igen” mellett. Ehhez arra lesz szükség, hogy átmenetileg értelmesnek tekintsük e kérdéseket, de remélhetőleg sikerül majd megmutatni, hogy a leghelyesebb „válasz” ezekre a kérdésekre az, ha értelmetlenségük okán elvetjük őket, ahogy azt bármely értelmetlen kérdéssel tenni szokás. Mármost, ha ez csakugyan restelni való idővesztegetés, akkor mit mondhatunk azokra a nézetekre, amelyek mindezt kifejezetten tagadják? És mit mondjunk arra, hogy – úgy tűnik – ezek az elméletellenes nézetek egyre erőteljesebben meghatározzák a tanításról és a tanárképzésről való gondolkodást (LAWES 2002)?

Mindkét szóban forgó kérdés kulcsfogalma az elmélet, illetve az ún. „elméleti tudás”. Máris érdemes annyit megjegyezni az ún. „gyakorlati tudással” szembeállított „elméleti tudás” kapcsán, hogy az utóbbi valójában tautológia, hiszen nincs olyan elmélet, amely ne volna egyben emberi tudás, legalább egy ember tudásának része. Az előbbinek pedig szigorúan véve értelme sincsen, hiszen ha *gyakorlaton* emberi cselekvéseket vagy viselkedéseket értünk, akkor az ezekhez közvetlenül kötődő **kognitív rendszerbe szervezett** „gyakorlati” tudások is valójában elméletek, amelyek egy-egy cselekvés vagy viselkedés megvalósulását közvetlenül lehetővé teszik, illetve így vagy úgy befolyásolják (NAHALKA 1997, 2002). Ebből továbbá az következik, hogy a kettő szembeállítása is értelmetlenség.

Mielőtt továbbmegyünk, még arra a – reflektív gyakorlatot az elmélettel szembeállító felfogás képviselői számára – kínos körülményre szeretnék rámutatni, hogy az elméleti kurzusokat a tanárképzésből kiiktatni, vagy mennyiségüket minimálisra csökkenteni kívánó „ref-

lektív gyakorlatnak” nevezett felfogás (LAWES 2004) maga is egy elmélet, a tanárképzés manapság egyre dominánsabb – ám téves és inkohereus, mert alapvető tévedéseken és tisztázatlan feltevéseken alapul és meglehetősen kidolgozatlan – **elmélete**. Ennélfogva önellentmondásokról mentesen, azaz anélkül, hogy önmagát cáfolná, az elmélettelenségre reflektív gyakorlat doktrínája sem tudja kiiktatni az elméleti megfontolásokat a tanárképzésből, mert ha ez a doktrína legalább minimális mértékű koherenciára törekszik, akkor maga is egy elmélet: a tanárképzés elmélettelensége. Amennyire furcsa maga a kifejezés, ugyanannyira inkohereus a doktrína.

# 1. VISELKEDÉSEINK ÉS CSELEKVÉSEINK ELMÉLETFÜGGŐSÉGE

A Chomsky (1955, 1957, 1965) által elindított kognitív forradalom egyik alapvető hozadéka az a felismerés, hogy sem az „emberi minőség” (CHOMSKY 2004, 2006), sem az emberi viselkedés nem érthető meg az emberi elme vizsgálata nélkül. E másképpen kognitív fordulatnak is nevezett felismerés lényege, hogy „az emberi viselkedés magyarázatában mind az ingereknek, mind a reagálásoknak csak egy belső modellre vonatkoztatva van értelmük” (PLÉH 2013a: 7–8). Amióta Chomsky (1959 és 1971) végérvényesen leszámolt a behaviorizmussal mint a nemcsak viselkedő, hanem megismerő ember nyelvi és nem-nyelvi viselkedésének és alapvető természetének adekvát magyarázatára alkalmatlan elmélettel, ahhoz legalábbis nem fér kétség, hogy az ember nemcsak a környezeti ingerekre reagálni képes viselkedő állat, hanem – részben Csányi (2015) szavaival – olyan hiedelemrendszerek megkonstruálására, folyamatos ellenőrzésére és szükség esetén módosítására képes lény, amelynek mindenkori viselkedését minden más állatnál meghatározóbban vezérlik az általa észlelt világot értelmező-magyarázó és az abban való eligazodást segítő elméletei. Ezért és ennyiben az emberi viselkedés elméletfüggő.

A tanárok sem kivételek. A tanári viselkedések sem elméletfüggetlenek. Az idegennyelv-tanárok szakmai tevékenységét különféle elméleteik vezérlik. Természetesen nemcsak elméleteik vannak hatással viselkedésükre, hanem velük született képességeik, ösztöneik, attitűdjeik és még sok minden más is. De a viselkedéseiket befolyásoló tényezők között meghatározó szerepet töltenek be azok a szakmájukra nézve kitüntetetten releváns – a nyelvvel, a kommunikációval, a tanulással stb. kapcsolatos – elméleteik, amelyeket akarva-akaratlan önkéntelenül is mozgósítanak, valahányszor pedagógiai döntéseket hoznak a tanóráikon kívül és tanóra alatti viselkedésük közben is.

Ezért érdemes pár szót szólni néhány olyan elmélet szerepéről, amelyek **alapvetően meghatározzák az idegennyelv-tanárok munkáját**. Ahogy fentebb utaltam rá, ennek különös aktualitását részben a már említett elmélettelenségre tanárképzési doktrína térhódítása adja. Ezzel kapcsolatban az egyik legfontosabb mondanivalóm az, hogy **vannak elméletek a tanároknak fejében**, mert így is, úgy is **minden tanár konstruál sokféle, a szakmájára nézve releváns elméletet**, és hogy ezek az elméleteik **közvetlenül befolyásolják a tanári viselkedésüket** és munkájuk eredményességét. A másik, ezzel szorosan összefüggő mondanivalóm pedig egyrészt az, hogy mivel az **egyetemi oktatás tud segíteni**, ezért nemcsak **racionális**, hanem **morális** megfontolások miatt is **kötelessége a tanárképzésnek**, hogy **segítsen a tanárjelölt hallgatóknak az idegennyelv-oktatással szorosan összefüggő, azt meghatározó elméletek** megismerésében, megértésében, és az előbbieket felhasználásával a **saját vonatkozó elméleteik** megkonstruálásában, kritikus értelmezésében és továbbfejlesztésében.

## 2. FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS ELMÉLETEK

Hasznos lehet megkülönböztetni a formális elméleteket az informálisaktól. Ugyanennyire fontos azt is szem előtt tartani, hogy természetükre nézve ezek nem különböznek egymástól. Mind a formális, mind az informális elméletek olyan fogalmakból, feltevésekből és következtetésekből felépített rendszerek, amelyek különböző jelenségek magyarázó modelljei, beleértve az olyan naív világmodelleket is, amelyek szerint a nap reggel valóban felkel, este pedig lenyugszik. A formális elméletek nem alapvető természetükben, hanem elsősorban a kidolgozottságukban különböznek az informális elméletektől. A kidolgozottságukhoz tartozik, hogy a formális elméletektől elvárjuk például, hogy **explicit**ek és **ellentmondásmentes**ek legyenek, és kidolgozójuk is e követelmények szerint konstruálja meg őket. Ezeknek a követelményeknek az érvényesítése adja az ún. tudományos elméletek tudományosságát. Minél többször kiderül, hogy egy elmélet e követelmények valamelyikét nem elégíti ki, annál kevésbé számít jól sikerült tudományos elméletnek, és annál közelebb kerül ahhoz, hogy csupán informális elméletnek tekintsük. Ha egy ilyen informális elméletet tudományos elméletté kívánunk fejleszteni, akkor könyörtelen szigorral arra törekszünk, hogy kiküszöböljük belőle az összes kétértelmű vagy homályos hiedelmet és ellentmondást, másrészt hogy felszínre hozzuk, azaz világosan megfogalmazzuk minden rejtett feltevését, hogy egyetlenegy implicit hiedelem se maradjon kimondatlan, mert ha rejtve marad, az azzal a kockázattal jár, hogy összeegyeztethetetlen lehet az elmélet fennmaradó részével, ami viszont részben vagy egészben tarthatatlanná teszi az elméletünket.

Csányi (2015: 15) szavaival élve, az ember „hiedelmeket készítő állat”. Valóban, a hiedelmekszítés születésünkkor – sőt, már kicsivel az előtt – elkezdődik, s hiedelmeinket azonnal rendszerbe próbáljuk szervezni. Nem afféle bevásárló listán gyűjtjük őket, hanem már születésünkkor meglévő képességeinkkel – pl. velünk született logikai képességünkkel (CRAIN–KHELENTZOS 2008) – kisebb-nagyobb koherens rendszerekbe, azaz elméletekbe szervezzük a körülöttünk lévő világra vonatkozó tudásainkat. Ilyen – többé-kevésbé informális – elméleteket már a kicsi gyermekek is konstruálnak. Kis túlzás ezeket tudományos elméleteknek nevezni – ahogy olykor az angol szóhasználatban teszik, amikor *children's science* névvel illetik a gyermeki magyarázó elméleteket (NAHALKA 1997) –, hiszen meglehetősen kidolgozatlanok, sokszor homályosak és ellentmondásosak, de az elmélet rangot mindenképp kiérdemlik, egyrészt szervezettségük miatt, másrészt azért, mert – akár a tudományokban – létrehozóik állandóan törekszenek arra, hogy minél több ellentmondást és homályosságot kiküszöböljenek belőlük. Igaz, ebben nehezebb dolguk van, mint az egyes tudományok művelőinek, már csak azért is, mert az utóbbiak megengedhetik maguknak, hogy tetszőlegesen szűk területet vizsgáljanak, ám a gyerekek és a laikus felnőttek számára az egész általuk észlelt világ vár magyarázatra, ezért „nincs arra sok idő vagy lehetőség, hogy egy-egy konkrét hiedelmet ellenőrizzenek, meg eszközeik sincsenek rá” (CSÁNYI 2015: 20). Mindamellett világos, hogy mindez csak a gyerekeknek és laikusoknak ad felmentést, de a formális elméletek kidolgozói számára, akik igényt tartanak arra, hogy elméleteiket tudományosnak ismerjék el, nincs semmilyen mentség. Ez természetesen érvényes az idegennyelv-tanítás és az idegennyelvtanár-képzés bármely hasonló elméletére is!

Miért konstruálnak kisgyerekek és felnőttek egyaránt elméleteket, különösen úgy, hogy – legalábbis a felnőttek – tudják, hogy elméleteik javarészt hibásak? Ez nyilvánvalóan nagyrészt retorikai kérdés. Ehhez mérhetően magától értődő és látszólag (!) semmitmondó a válasz is rá. Először is, nem azért konstruálnak magyarázó elméleteket a felnőttek és a gyermekek is, mert valaki erre megtanította őket, vagy legalább felhívta a figyelmüket arra, hogy jól teszik, ha elméleteket alkotnak, mert később hasznát vehetik e tudásaiknak. Természetesen

az sem magyarázat, hogy azért alkotunk magyarázó hiedelemrendszereket, mert tanítás nélkül is tudjuk, hogy később majd hasznát vesszük az elméleteinknek. Ez már csak azért sem lehetséges, mert olyan tudásoknak, amilyenekkel még nem is rendelkezünk, természetesen a hasznosságát sem lehet előre látni. Az ember nem azért tanul, hoz létre elméleteket, mert tisztában van azzal, hogy azoknak majd hasznát veszi, hanem azért, mert egész egyszerűen nem tehet másként. Úgy is mondhatnám, hogy azért csinálunk ilyesmit, mert emberből vagyunk. Nem azért gondolkodunk, működtetjük a velünk született racionális gondolkodási képességünket, amely elméletek megalkotását teszi lehetővé, mert jól átgondoltuk, vagy hosszas átgondolás nélkül is beláttuk, hogy hasznunk lesz belőle, hanem azért, mert ha akar-nánk, akkor sem tehetnénk másként. A gondolkodását senki sem képes szándékosan felfüg-geszteni. Erről bárki, bármikor könnyen meggyőződhet. Akár most is...

### 3. MIT GONDOLNAK A NYELVTANÁROK?

Egyáltalán gondolnak-e valamit a nyelvtanárok az idegennyelv-tanításról és -tanulásról akkor is, ha nem tanítja őket ilyesmire senki, illetve gondolnak-e valamit olyan, a nyelvtanulással és -tanítással kapcsolatos kérdésekről, amelyekről nem tanultak semmit az egyetemen? Természetesen ez is csupán retorikai kérdés. Nyilvánvaló, hogy nemcsak a nyelvtanárok, hanem a laikus felnőttek, sőt a gyerekek is gondolnak valamit a nyelvtanulásról, mindenféle erre irányuló speciális tanítás nélkül is. Sok laikus, sőt néhány nem laikus is gondolja például, hogy vannak nehezebben és könnyebben elsajátítható nyelvek, hogy vannak fejlettebb és kevésbé fejlett nyelvek, hogy az angol könnyebben elsajátítható idegen nyelv a magyarok számára, mint a német, mert az utóbbinak nehezebb a nyelvtana, vagy hogy először az anyanyelv nyelvtanát kell alaposan megtanulniuk a diákoknak (és ezt az iskolában kell megtanítani nekik) ahhoz, hogy sikerrel próbálkozhassanak egy idegen nyelv tanulásával, stb. (Nem kell mondanom, hogy mindegyik tévhit.) Steven Pinker azzal a mondattal kezdi *A nyelvi ösztön* című könyvét, hogy „[m]ég soha nem találkoztam olyan emberrel, akit ne érdekelne a nyelv” (PINKER 2006: 9). Valószínűleg egyikünk sem találkozott még ilyen emberrel. S valószínűleg olyannal sem, akit ne érdekelt volna a tudás, a megismerés, a tanulás vagy a tanítás. Mindannyian született tanulók vagyunk, sőt, ha a természetes pedagógia elméletének igaza van (GERGELY és mtsai 2007; CSIBRA–GERGELY 2007, 2009), akkor született tanárok is. Mindezek után könnyű belátni, hogy aligha van olyan nyelvtanár, aki ne gondolna valamit például arról, hogy mi a nyelv, hogyan lehet egy nyelvet elsajátítani, hogy mi a tanulás, hogyan jönnek létre a tudások a fejünkben, hogyan kommunikálunk, mi történik a kommunikáció során, hogy milyen lehetőségei vannak egy nyelvtanárnak arra, hogy tanulói nyelvtanulási sikerességét befolyásolja, mi a tanítás, mit jelent egy idegen nyelvet tanítani, stb. Minden idegen nyelv-tanárnak vannak hiedelmei vagy nézetei, azaz van valamilyen legalább informális elmélete az emberi nyelvre, az általa tanított nyelv szerkezetére, kommunikációs használati szabályaira, általában a nyelvi kommunikációra, az emberi tudás, megismerés és tanulás természetére és persze a tanításra vonatkozóan. Egy nyelvtanár efféle elméletei alapvetően meghatározzák a nyelvtanítással kapcsolatos döntéseit, cselekedeteit, viselkedését, azaz összefoglalóan a tanítási munkáját.

Fontos mindehhez hozzátenni, hogy egy nyelvtanár **nincs föltétlenül tudatában** a nyelvvel, a tudással, a tanulással stb. kapcsolatos összes hiedelmeinek. Tudásunk jelentős része ilyen **implicit tudás**: rendelkezünk vele, befolyásolja a viselkedéseinket, de nem vagyunk tudatában (PLÉH 2008; AMBRUS–NÉMETH 2008). A legkézenfekvőbb és a mostani diskurzust tekintve legrelevánsabb példa az implicit emberi tudásra maga a nyelvi kompetenciánk

(AMBRUS–NÉMETH 2008). De nemcsak nyelvi, hanem számos egyéb viselkedésünket is implicit tudások szerint valósítjuk meg. Biciklizés és autóvezetés közben is ilyen implicit procedurális tudásokat működtetünk, hogy két másik klasszikus példát említsek. Az autóvezetés példája azért is kapóra jön a nyelvtanulás és -tanítás kérdéseit elemezve, mert jól tudjuk, hogy az autóvezetési képesség elsajátítása elég hosszú ideig tartó tudatos erőfeszítést igényel, s hogy explicit tudáselemek megtanulásával kezdődik. A kezdő autóvezetőnek sokáig tudatosan kell figyelnie például arra, hogy hogyan vált sebességet, hogyan kanyarodik, hogyan vált sávot, stb. Am azt is ugyanilyen jól tudjuk, hogy a gyakorlott autóvezetők ilyesmire tudatosan már alig-alig vagy egyáltalán nem figyelnek. Ha megkérdeznénk őket, sokszor meg sem tudnák mondani, hogy mit, hogyan, és miért úgy csináltak az elmúlt percben, ahogy. Már nincsenek tudatában azoknak a tudásaiknak, amelyek szerint sok, már automatizmussá vált műveletet végrehajtanak. Ez (is) igazolja, hogy bizonyos explicit tudások – idővel és kellő gyakorlással – átalakulhatnak implicit procedurális tudásokká (DAVEY 2008). Ez jó hír mind az idegennyelv-tanulók, mind a tanáraik számára. A kezdő nyelvtanuló és nyelvtanár munkája sok tudatos vesződéssel jár, de az így elsajátított tudások idővel – legalább részben – automatizmusokká alakulhatnak. Bár azt is hozzá kell tenni, hogy a nyelvtanulónak és tanárának sokkal összetettebb procedurális tudásokat kell elsajátítania, mint hogy autóvezetéskor hogyan váltunk sebességet kanyarodás közben.

Mindezekből az következik, hogy egész egyszerűen lehetetlen idegen nyelvet tanítani az alábbi területekre vonatkozó hiedelmek, többé vagy kevésbé kidolgozott elméletek nélkül, függetlenül attól, hogy mennyire van tudatában efféle tudásainak egy idegennyelv-tanár, és függetlenül attól, hogy ezeknek az elméleteknek a megalkotásához mennyi segítséget kapott például egy egyetemen, vagy hogy kapott-e egyáltalán: az emberi nyelv, a tanított nyelv szerkezete, a nyelvi kommunikáció, a tudás természete, a megismerés, a tanulás és a tanítás.

Akár kap valaki segítséget a fenti tudásterületekre vonatkozó elméletei megkonstruálásához, akár nem, ha idegen nyelvet tanít – és ugyanúgy működik az elméje, mint bármely más egészséges emberé –, akkor megakadályozni sem tudja, hogy valamilyen hiedelemrendszer alakosson ezekre a jelenségekre vonatkozóan. Az eddigiekből ugyanilyen világosan következik az is, hogy egy idegennyelv-tanár szóban forgó elméletei nemcsak – úgymond – a helyet foglalják az elméjében fölszílegesen, hanem befolyásolják minden szakmai cselekedetét – tanórán és azon kívül egyaránt –, mert ha akarná, akkor sem tudná ezt megakadályozni. Bármilyen állapotban is legyen egy idegennyelv-tanár bármely vonatkozó elmélete, az mindig meghatározza az éppen soron következő szakmai döntéseit, cselekedeteit és viselkedését.

Józan feltevés szerint minél jobb állapotban vannak egy nyelvtanár releváns elméletei, annál valószínűbb, hogy eredményesen végzi a munkáját. Ha ez így van, akkor ebből egyenesen következik, hogy az eredményes idegennyelv-tanítás előfeltétele, hogy az idegennyelv-tanárok vonatkozó elméletei a rendelkezésre álló tudásunkhoz mérten a lehető legjobb állapotban legyenek. A legjobb „rendelkezésre álló tudásunkat” a fentebb említett területek legjobban kidolgozott tudományos elméletei képviselik. Mivel ezek az elméletek az egyetemi oktatásban rendelkezésre állnak, az egyetem tud segíteni a tanárjelölteknek abban, hogy minél mélyebben megértsék nemcsak magukat az elméleteket, hanem azokat a jelenségeket, amelyek leírását és magyarázatát ezek az elméletek képviselik, s amely jelenségek minél jobb megértése – a fentiek szerint – előfeltétele az eredményes és szakszerű idegennyelv-tanításnak. Ezek után már csak az a – nyilvánvalóan csupán retorikai – kérdés merül föl, hogy segítsen-e az egyetemi oktatás a tanárjelölteknek abban, hogy ezeket az „elméleti” tudásokat elsajátítsák, vagy hagyja inkább magukra őket ezzel a feladattal, mondván, boldoguljanak, ahogy tudnak.

Ha a fenti gondolatmenetben nincs nagy hiba, akkor egyedüli racionális következtetésként – egyszersmind az iménti retorikai kérdésre adható egyedüli válaszként – az adódik, hogy a nyelvtanárképzésnek tartalmaznia kell megfelelő mennyiségű és minőségű kurzusokat (legalább) az alábbi területeken:

- Az emberi nyelv természete, a nyelv biológiai alapjai, a nyelvelsajátítás, a nyelvhasználat;
- A tanított nyelv (elméleti tekintetben is igényes) adekvát nyelvtana, azaz elmélete;
- A kommunikáció – elsősorban a nyelvi kommunikáció – természete, elvei és törvényei;
- A tudás és a megismerés természete;
- A tanulás;
- A tanítás elmélete – ha van jó minőségű tanításméлет; ha nincs, akkor a felvetődő kérdések explicit megfogalmazása, részleges tisztázása és a nyitott kérdések megválaszolatlanságának explicit elismerése.

A tanulni- és tanítanivalók fenti hevenyészett listája még hosszan folytatható volna. Folytatnunk is kellene, ha kimerítő felsorolását kívánnák adni mindannak, amit mai legjobb tudásunk szerint tanulni érdemes és tanítani lehet az (idegennyelv)tanár-képzésben. De most nem az forog kockán, hogy fel tudunk-e sorolni mindent, hanem az, hogy akad-e legalább egy tétel e rövid felsorolásban, amelyre – a fenti gondolatmenet szerint – érvényes, hogy tanítani lehet és szükséges az (idegennyelv)tanár-képzésben, vagy hogy akad-e akár egyetlenegy is, amelyre nem, s ezért azt törölni kell.

Már e feltucatnyi tanulni- és tanítanivaló is számos, egyelőre megválaszolatlan kérdést foglal magába. Például nem áll rendelkezésre egyetlen nyelv adekvát és maradéktalan elmélete, azaz nyelvtana sem, beleértve az egyik legalaposabban leírt nyelvet, az angolt. S ez mindjárt azon alapkérdések egyike, amellyel érdemes tisztában lennie minden angoltanárnak. Vajon tisztában van-e minden angoltanár azzal, hogy a legkorszerűbb, legteljesebb és legigényesebb angol leíró nyelvtanokra, például Huddleston–Pullum (2002) több mint 1800 oldalas könyvére is érvényes, hogy sem nem teljes, sem nem kifogástalan? Tisztában vannak-e azzal, hogy a legalaposabban leírt nyelvek legigényesebb nyelvtanai is szükségszerűen hiányosak és részben inadekvátak, s hogy ez nem mindig pusztán figyelmetlenség következménye, hanem a nyelvleírás természetes velejárója? Vajon hány angoltanár érti azt mélyen, hogy ezek a nyelvleírási hiányosságok és pontatlanságok sokszorosan érvényesek azoknak a tankönyveknek a tartalmára, amelyeket maguk a diákjaik használnak? Vajon mit gondolnak az angoltanárok arról, hogy mit gondolnak minderről a tanulók? Mit gondolnak a tanárok arról, hogy mit gondolnak a diákjaik arról, hogy mit gondolnak a tanáraik minderről, beleértve azt is, hogy mit gondolnak a diákok minderről? Még sokáig folytathatnánk azoknak az – „elméleti” vagy „gyakorlati” – kérdéseknek a felsorolását, amelyeket önmagában ez az egyetlen példaként említett kiinduló nyelvleírási probléma felvet. De talán ennyi is elég egyrészt annak bemutatására, hogy milyen komoly kérdések merülnek fel az idegennyelv-oktatással kapcsolatban már akkor is, ha csupán egyetlen tényezőjét, a tanítandó nyelv rendszerét és annak leírását tekintjük, amellyel kapcsolatban ne feledjük, hogy tanulóinktól azt várjuk, hogy ezt a nyelvi rendszert valahogyan magukévá tegyék. Másrészt talán ennyi is elég ahhoz, hogy világossá tegye, hogy ezek a kérdések és a hozzájuk hasonló témérdek komoly kérdés, amelyet az idegennyelv-tanítás felvet, természetes módon vezet el ahhoz az egyik fontos kérdéshez, amelyről a jelen írás szól: Mit kezd mindezekkel a kérdésekkel az idegennyelvtanárképzés?

Két lehetőség kínálkozik. Az egyik az, hogy ezeket a kérdéseket a tanárképzés a szőnyeg alá söpri. Megtehetjük, hogy elhallgatjuk a tanárjelöltek előtt, hogy ilyen kérdések egyáltalán felmerülnek, holott tudjuk, hogy felmerülnek, és azt is tudjuk, hogy így vagy úgy, ezekre a kérdésekre minden nyelvtanárnak van valamilyen – túlnyomó részt implicit – válasza, és azt is tudjuk, hogy ezek a válaszok meghatározzák napi tanári cselekvéseiket. Másképpen fogalmazva, megtehetjük, hogy magukra hagyjuk a nyelvtanárjelölteket minden efféle kérdéssel: boldoguljanak, ahogy tudnak. Akár azzal is nyugtathatnánk magunkat, hogy úgyszólván ezekre a kérdésekre kielégítő és minden nyelvtanár számára megnyugtató válasz. S képmutató módon akár azzal is áltathatjuk a tanárjelölteket, hogy az idegennyelv-tanítás valójában rém egyszerű feladat, hiszen nem kell mást tenniük, mint hogy fejlesztik a tanulók kommunikatív kompetenciáját, miközben mi tudjuk, hogy a nyelvtanárjelölteknek legfeljebb halvány sejtelmek lehetnek arról, hogy mi egyáltalán a kommunikatív kompetencia, sőt azt is tudjuk, hogy ebben az idegennyelv-oktatás szakértő kutatói sem igen értenek egymással egyet. (Ezekről alább részletesebben is lesz szó.) És még seregnyi egyéb problémát is elhallgathatunk a tanárjelöltek előtt. A másik lehetőség eléggé nyilvánvalóan az előbbi szöveg ellentéte. Nem hallgatjuk el ezeket a kérdéseket az idegennyelv-tanár szakos egyetemisták előtt, hanem éppen ellenkezőleg: explicit módon megfogalmazzuk őket, és amennyire legjobb tudásunk lehetővé teszi, megkíséreljük a kérdések legalább részleges tisztázását magukon az egyetemi előadásokon és szemináriumokon. Ettől azt remélhetjük, hogy e közös tisztázási, elemzési, problémamegoldási, érvelési, mérlegelési folyamat révén az abban részt vevő tanárjelöltek egyre gyakorlottabbak lesznek magának ennek a feladatnak az elvégzésében, amely így is, úgy is, akár implicit, akár explicit módon rájuk vár, már önmagában egyszerűen azért is, mert mindennapi tanítási döntéseik és cselekedeteik mindezt kikényszerítik, függetlenül attól, hogy ők maguk tudatában vannak ennek vagy sem.

A fentebb utolsóként említett tanulni és tanítani való terület – a tanítás – elmélete bonyolultabb az összes többinél, mert előfeltételezi a tudás, a tanulás és a kommunikáció elméletét, az idegennyelv-tanítás esetében pedig a fennmaradó másik kettőt – a nyelv és a tanított nyelv elméletét – is. Ezért nem csoda, hogy sem a tanításnak általában, sem különösen az idegennyelv-tanításnak nincs jól kidolgozott elmélete. Sajnos, kicsit még ennél is rosszabb a helyzet, mert a tanítás ma domináns elméletei – a kompetencia alapú oktatás elmélete általában és a kommunikatív nyelvoktatás elmélete különösen – figyelmen kívül hagynak néhány olyan létező és felhasználható eredményt, amelyet a megismerés, a tanulás, a nyelv és a kommunikáció vizsgálata már fel tud mutatni (NAHALKA 2009). Ám – amint rögvést látni fogjuk – még ennél is rosszabb a helyzet, mert az ún. reflektív gyakorlat számára még a rendelkezésre álló kevés jól kidolgozott elmélet is sok.

Efféle kérdések azért merülnek fel egyáltalán – részben én is ezért foglalkozom most velük –, mert a fenti gondolatmenetet és következtetéseit komoly támadás éri újabban. Mondhatnám, hihetetlen, de igaz: az ún. reflektív gyakorlat nevű tanárképzési doktrína szerint a fentihez hasonló érvelés teljességgel érvénytelen, és következtetései tévesek. E doktrína azt hirdeti, hogy az „elmélet” oktatását **a tanárképzésben** fel kell váltania a reflektív gyakorlatnak, mert **a reflektív gyakorlat maga az új „elmélet”**, amely alternatívája kíván lenni a sok időt, energiát és fáradságot igénylő, ám némelyek szerint kétes haszonnal járó elméleti kurzusok sokaságát magába foglaló hagyományos tanárképzési modellnek (LAWES 2002, 2003, 2004; LOUGHRAN 2002). E doktrína szerint nem az egyetemi előadóterem a megfelelő hely, és nem egy egyetemi előadás vagy szeminárium a megfelelő mód arra, hogy a tanárjelöltek elsajátítsák például az angolnyelvtanításhoz szükséges tudásokat – ma divatos, de kevésbé tisztázott jelentésű terminussal: kompetenciákat –, hanem az erre alkalmas hely egy iskolai



osztályterem, ahol maga az angolnyelv-tanítás folyik, a megfelelő mód pedig az ún. reflektív gyakorlat, azaz maga az angolnyelv-tanítás és az arra való reflektálás.

Ezért a reflektív gyakorlat tanárképzési ideológiája nem egyszerűen a „gyakorlat teszi a mestert” ősi bölcsesség ártalmatlan újrafelfedezése, hanem annak kockázatos – szerintem kifejezetten ártalmas – félreértése. Tudniillik ez a tan nem egyszerűen azt hirdeti, hogy a tágon értelmezett – az osztályteremben és azon kívül végzett munkát is magába foglaló – tanítási tevékenységre való reflektálás hozzájárulhat például az idegennyelv-tanár szakmai hozzáértésének fejlődéséhez, s ennek révén tanítási munkája szakszerűségének és eredményességének a javulásához – amit talán senki sem vitat –, hanem azt, hogy a szakmai tudás és hozzáértés gyarapításának és fejlesztésének a leghatékonyabb módja a tanítási tevékenységre való reflektálás, s ezért a tanárképzés egészét ennek kell alárendelni (LAWES 2002). E tan szerint tehát a „tanoncnak” vagy semmi szüksége arra, hogy egy „mester” tanítsa, vagy ha mégis, akkor a mester szerepe csupán az lehet, hogy segít a tanoncnak reflektálni arra, hogy mit csinált.

Nem ez az első eset a pedagógia újkori történetében, hogy egy átgondolatlan és kidolgozatlan oktatási, tanárképzési és oktatáspolitikai ideológia nemcsak népszerűvé, hanem uralódóvá, rosszabb esetben jogszabályokba foglalt előírássá válik. A reflektív gyakorlattal rokon kompetencia alapú oktatási és tanárképzési ideológiával éppen ez történt Magyarországon – a „rosszabb esetet” is beleértve –, annak ellenére, hogy az egész országban nehezen találni háromnál több oktatásméleti kutatót vagy a tanárképzésben járatos oktatót, akik legalább hozzávetőleg egyetértének abban, hogy mi maga a kompetencia. Ezért nem meglepő, hogy a szóban forgó doktrína domináns változata és az ezt a jogszabályok szintjén érvényesíteni kívánó rendeletek olykor olyan kompetenciafogalmat tesznek magukévá, amely némelyek szerint – szerintem is – inkoherens vagy/és semmitmondó (NAHALKA 2009). Az ún. kommunikatív idegennyelv-oktatás központi kompetenciafogalmára, a kommunikatív kompetencia fogalmára és az ezt jogszabályban érvényesítő rendeletek inkoherenciájára alább részletesen is visszatérünk.

Hasonló – a fogalmi koherencia tekintetében pedig talán még ennél is rosszabb – a helyzet a reflektív gyakorlat esetében. Az egyre erősödő és dominánssá váló doktrína neve két olyan fogalomból van összeszerkesztve, amelyek közül egyiket sem sikerült még tisztáznia. Amint arra Akbari és mtsai. (2010) rámutatnak, a reflektív gyakorlat egyre növekvő számú képviselőjének sem azt nem sikerült még tisztáznia (vagy eldöntenie), hogy mit értenek reflexión, sem azt, hogy az idegennyelv-tanításban valójában mire is reflektál a nyelvtanár. A gyakorlat fogalma pedig, ha lehet, még ennél is tisztázatlanabb.

A reflexió fogalmát leggyakrabban Deweytől (1933: 9) eredeztetik, aki szerint a „reflektív gondolkodás” az a törekvésünk, hogy folyamatosan és gondosan ellenőrizzük, hogy hiedelmeink és tudásaink mennyiben igazolhatók és tarthatók vagy cáfolhatók, és hogy milyen további következtetések adódnak belőlük (vö. JAY–JOHNSON 2002; AKBARI és mtsai 2010). Nem mindig világos, hogy a reflektív gyakorlat képviselői mennyiben azonosítják a gyakorlatra való reflexiót azzal a „reflektív gondolkodással”, ami Dewey imént idézett definíciója szerint lényegében nem más, mint hipotézisalkotás és -ellenőrzés. Ha a reflektív gyakorlaton valaki Dewey (1933) módjára valóban hipotézisellenőrzést és -továbbfejlesztést ért, akkor magából a reflektív gyakorlat ennek megfelelő értelmezéséből következik, hogy a többé vagy kevésbé kidolgozott **hipotézisek** megléte **előfeltétele a reflexiónak**, mert máskülönben nincs mit ellenőrizni sem.

Mármost az ún. elméleti egyetemi kurzusok tartalmát éppen ilyen hipotézisek adják. Ezért éppen ezek azok a kurzusok, amelyek segíthetnek a hallgatóknak abban, hogy olyan ellenőrizhető, azaz igazolható vagy cáfolható **hipotéziseik** legyenek, amelyek **nélkül nincs mire**

**és nincs mivel reflektálni** sem. De még ennél is több segítséggel szolgálnak a reflektív gyakorlat doktrínája által olyannyira megvetett elméleti kurzusok: nemcsak megtanítják a hallgatóknak, hogy mi maga a hipotézisellenőrzés, azaz Dewey (1933) terminusával a reflexió, és hogyan lehet azt csinálni, hanem lehetőséget adnak nekik arra is, hogy ezt rendszeresen gyakorolják, és így egyre ügyesebbek legyenek például abban, hogy felfigyeljenek az igazolásul vagy cáfolatul felhasználható jelenségekre és tapasztalatokra, vagy hogy észrevegyék, hogy melyik megfigyelés vagy tapasztalat számít valódi cáfolatnak, és melyik csupán látszólagos, stb. Tehát a reflektív gyakorlat így is, úgy is előfeltételezi, hogy a saját munkájára reflektáló tanár rendelkezzen valamilyen, a munkájához releváns elméletrendszerrel, amely egyrészt lehetővé teszi, hogy egyáltalán reflektálni tudjon, másrészt képessé teszi arra, hogy a reflexió révén keletkezett megfigyeléseit és következtetéseit értelmezze, és felhasználja éppen annak az elméletnek az ellenőrzésére és továbbfejlesztésére, amely mindezt lehetővé tette. Ha ilyen nincs (vagy silány), akkor értelmes reflexió sincs (vagy az is silány), s így nyilván szakmai fejlődés sincs (vagy jelentéktelen).

Az önmagukat Dewey reflektív gondolkodás fogalmából eredeztető reflektív-gyakorlat elképzeléseknek kétféle változatuk lehetséges aszerint, hogy összeegyeztethetők-e Dewey reflektív-gondolkodás fogalmával vagy sem. Ha a reflektív gyakorlat doktrínájának valamely változata összeegyeztethetetlen az alapjául szolgáló reflexió fogalmával, akkor – már önmagában Dewey (1933) gondolkodás-felfogása miatt is – elvetendő, hiszen maga Dewey reflexiófogalma azon az egyetemes tudományelméleti követelményen alapul, amely szerint az elméleteknek ellentmondásoktól menteseknek kell lenniük. Ha pedig az elméleti kurzusokkal támogatott tanárképzést leváltani kívánó és a reflektív gyakorlat mindenhatóságát hirdető felfogás összeegyeztethető az alapjául szolgáló, Deweytől kölcsönzött reflexió fogalmával, akkor ismét önmagát cáfolja, mert – ahogy azt az imént levezettük – e fogalom szerint a reflektív gondolkodás vagy lényegében azonos az ellentmondásmentes hipotézisalkotással és -ellenőrzéssel, vagy az utóbbi előfeltételezi az előbbit. Mindebből az következik, hogy az elméleti kurzusokkal támogatott tanárképzés versenytársaként fellépni kívánó reflektív gyakorlat inkohérens doktrínája bármely lehetséges értelmezés szerint mindenképp ellentmondásba és önmaga cáfolatába torkollik.

Talán a morális meggondolások részletes elemzése nélkül is érdemes hozzátenni, hogy szakmai-erkölcsi alapon is bírálható az az elképzelés, amely szerint az idegennyelvtanár-képzésben el kellene hallgatnunk a diákok elől a nyelvet, a kommunikációt, a tanulást, a megismerést stb. legjobban kidolgozott elméleteit. Ahogy fentebb láttuk, néhány egyszerű racionális meggondolásból világosan következik, hogy elméleteket tanítani helyénvaló a tanárképzésben; morális meggondolások miatt pedig kifejezetten **kötelességük** az egyetemeknek, hogy megismertessék a hallgatókat az idegennyelv-tanításhoz releváns elméletekkel, segítsenek nekik abban, hogy azokat az elméleteket **megértsék**, beleértve annak megértését, hogy milyen empirikus és racionális **érvek támasztják alá** őket, milyen adatok vagy körülmények merülnek fel, amelyek vagy valóban, vagy csupán **látszólag cáfolják** őket, és hogy milyen további kérdések vetődnek fel, és maradnak esetleg egyelőre teljesen nyitva. Védhetetlen álláspont volna, ha az egyetemek szándékosan megfosztanák a tanárjelölteket attól a lehetőségtől, hogy elsajátítsanak olyan, már rendelkezésre álló tudásokat, amelyek felhasználásával megalkothatják saját idegennyelv-tanítási elméletüket, amelyeket aztán a saját munkájukra vonatkozó reflexió során mozgósíthatnak és továbbfejleszhetnek.

#### 4. MIT CSINÁLNAK A NYELVTANÁROK, ÉS MIÉRT AZT CSINÁLJÁK, AMIT: AZ IDEGENNYELV-TANÍTÁS GYAKORLATA

Most vizsgáljuk meg az idegennyelv-oktatási praxis néhány jellemzőjét a bennünket továbbra is leginkább érdeklő szempontból: **miért** csinálják a nyelvtanárok azt, amit csinálnak, vagy hogy miért nem, amit nem, és hogy mit mond minderről a nyelvpedagógia. Arra leszünk kíváncsiak, hogyan fejeződnek ki bizonyos elméleti megfontolások az idegennyelv-oktatási gyakorlat egy-egy általános jellemzőjében, vagy épp ellenkezőleg, hogyan jelenik meg ezekben a jellemzőkben az átgondoltság hiánya, vagy hogyan fejez ki tünetként némely jellemző bizonyos alapvető félreértéseket. Azt is érdekes lesz megvizsgálni, hogy mit gondol maga a nyelvpedagógia az idegennyelv-oktatás gyakorlatáról. Kétségtelen, firtathatnánk azt a kérdést is, hogy miért gondolja a nyelvpedagógia azt, amit gondol az idegennyelv-oktatás gyakorlatáról, de erről nem lesz sok szó. Egyszerűen azért nem, mert nemigen értem, hogy mi lehetne annak a magyarázata, hogy a nyelvpedagógia makacsul kitart néhány olyan hiedelem mellett, amelyről nagyon könnyű belátni, hogy téves, inkohereus vagy értelmezhetetlen.

##### 4.1. A „négy nyelvi alapkészség”

Máig makacsul tartja magát az az elképzelés, hogy az idegennyelv-tanulást és az idegennyelvtanár-képzést „a négy nyelvi alapkészség” köré lehet és szükséges szervezni. Harmer (2007) az angolnyelvtanítás gyakorlatáról szóló nagysikerű könyvében összesen öt fejezetet, egy híján száz oldalt szentel a „nyelvi készségek” tárgyalásának. A nyelvi készségek fogalma közhelynek számít a nyelvpedagógiában. Bármelyik nyelvtanár vagy annak készülő egyetemista hibátlanul felsorolja mind a négyet: a beszéd, a beszédértés (olykor hallás utáni értésnek nevezik), az írás és az olvasás. Ám az egyáltalán nem világos, hogy mit kell ezeken a nyelvi készségeken érteni, az meg még kevésbé, hogy mit kell ezeken tanítani például az angolnyelv-tanításban. Milyen értelemben nyelvi készség például az írás vagy az olvasás? És mit tanít pontosan egy angoltanár, amikor írást vagy olvasást tanít? Angol írást és olvasást? Van olyan? Másként kell egy angolul írt mondatot vagy szöveget olvasni, mint a magyar nyelvű mondatokat vagy szövegeket? És a magyar anyanyelvű angoltanulók kifejezetten erre irányuló tanítás nélkül nem tudják, hogy azt hogyan kell csinálni? Ezek a nyelvpedagógiában közhelyszámba menő fogalmak sok az előbbiekhöz hasonló és – legalább részben – nem is túl nehezen megválaszolható kérdést vetnek fel. Ám mégis úgy tűnik, hogy a nyelvpedagógia ezeket inkább tisztázatlanul hagyja, és szívesebben koncentrálna az idegennyelv-tanítás „gyakorlatára”. Ez viszont – nem meglepő módon – azzal a kockázattal jár, hogy a tisztázatlanul hagyott doktrínák és kulcsfogalmak köré szervezett idegennyelv-oktatási gyakorlat zavarba ejtő fejleményekbe és majd mindenki által ismert és gyakran hangoztatott eredménytelenségbe és elégedetlenségbe torkollik. A legrosszabb – vagy majdnem a legrosszabb – esetben az is megeshet, hogy nyelvtanárok és nyelvtanulók egyaránt az idejüket vesztegetik a nyelvórák egy részén, sőt akár hátráltatják is a diákok nyelvtanulását, mert olyan „nyelvi készség” elsajátításán fáradoznak, amelyen sem sok tanulni-, sem sok tanítanivaló nincsen, mert már minden tanuló a birtokában van, és alkalmazni is tudja. Amint rövidesen látni fogjuk, ez a (majdnem) legrosszabb eshetőség nem csupán fikció vagy afféle fölösleges elvi okoskodásból adódó logikai következmény, hanem maga a valóság: az idegennyelv-tanítás „gyakorlata”.

Érdemes még kicsit időzni a nyelvi készségek értelmezésénél, bár ehelyütt nincs mód – és nem is ez a legmegfelelőbb hely – arra, hogy valamennyi ezzel összefüggő problémát kimerítően tárgyaljunk. Mindazonáltal azt nagyon könnyű belátni, hogy a „négy nyelvi készséget” sem egyetemesen, sem egymáshoz mérve hasonló módon vagy azonos mértékben nem lehet „nyelvi” készségként érteni. Ha azt el is fogadjuk, hogy a beszéd és a beszédértés a szó

valamilyen elegendően laza értelmében nyelvi készség, az írás és az olvasás akkor sem tekinthető nyelvi készségnek, még ilyen laza értelemben sem. Több ok miatt sem. Például azért nem, mert több ezer, élő nyelvet beszélő közösségben egész egyszerűen nem létezik sem írás, sem olvasás, mert e nyelvi közösségeknek nincsen írásrendszerük: Nincs mivel írni, és nincs mit olvasni. De az ilyen, írásos kultúra nélküli nyelvi közösségek beszélői is használnak egy nyelvet, és értik egymás beszédét, azaz megvalósítják az összes hagyományosan vett valódi nyelvi viselkedést. Az írás és olvasás tehát már csak ezért sem egyetemes velejárói a nyelvhasznatnak – különösen nem a nyelvnek –, hanem kizárólag az írásbeliséggel rendelkező kultúrákra értelmezhetők. Azt is mindenki tudja, hogy ezekben a kultúrákban is élnek írástudatlan beszélők, akik ugyanolyan folyékonyan használják a nyelvet – mert birtokában vannak! –, és értik a beszédet, mint a közösség írástudó tagjai. Van még néhány további fontos és alapvető különbség a hagyományosan nyelvi készségeknek tekinthető képességek és az írni-olvasni tudás között, de ezek közül már csak egy lényeges különbséget említek. Az írást és olvasást tanítják nekünk, de az anyanyelvét senki sem tanítás révén sajátítja el. Talán ennyi elegendő annak belátásához, hogy az írás és az olvasás a szó leglazább értelmében sem tekinthető nyelvi készségnek. Sem az írás, sem az olvasás nem tartozik szorosan a nyelvhez, annak semmilyen módon és semmilyen értelemben nem része, sőt közvetlenül semmi köze sincs hozzá. Mint az írásbeliséggel nem rendelkező beszédközösségek, az írástudó közösségek írástudatlan tagjai, s végül a folyékonyan beszélő, de írni-olvasni még nem tudó 4-5 éves gyerekek esete mutatja, az írás és az olvasás leválasztható a nyelvhasználatról anélkül, hogy a nyelv sérülne.

Mindez nemcsak roppant egyszerűen belátható és megtanítható, hanem nyelvtanár szakos egyetemisták között is akad, aki ezt tanítás és magyarázat nélkül is érti. Egyik órámra, ahol a nyelv és a nyelvtanítás, a nyelvtudomány és a nyelvpedagógia kapcsolatával összefüggő kérdéseket tárgyaltuk, felsőbb éves egyetemista diákjaimnak azt mondtam, hogy öt perc alatt – majd óvatosságból ezt gyorsan tíz percre módosítottam – a szemük előtt, a fülük hallatára és mindnyájuk számára meggyőző módon levezetem, hogy az ún. négy nyelvi alapkészség közül legalább kettőnek vajmi kevés köze van a nyelvhez, ezért teljesen indokolatlan, sőt téves ezeket nyelvi készségeknek tekinteni. Mielőtt hozzáfogtam volna, a játék és az érdekesség kedvéért megkérdeztem a hallgatóimat, hogy meg tudják-e tippelni, vajon melyik két nyelvi készségről lehet szó. Erre – nem meglepő módon – majdnem mindenki azonnal és egybehangzóan az írásra és az olvasásra tippelt. Majd – bevallom, számomra is váratlanul – mielőtt magam elkezdtem volna a levezetést, egyik hallgatóm átvette a szót, és hozzáfogott ahhoz, amire vonatkozóan én azt ígértem, hogy tíz perc alatt megteszem. Szerencsére, amint elkezdte, azonnal – lopva – az órára néztem, hogy tudjam, mennyi ideig fog így tartani. Bevallom, számoltam azzal, hogy talán majd vissza kell vennem a szót, és nekem kell befejeznem a levezetést. Erre nem volt szükség. A hallgatóm megtette egyedül, kevesebb, mint egy perc alatt! És mindenki meggyőzőnek találta az érvelését. Én is. Ez elgondolkodtató. Van olyan nyelvtanár szakos hallgató, aki anélkül, hogy erre bárki megtanítaná, nemcsak érti, hanem egy perc alatt el is tudja magyarázni azt, amit maga a nyelvpedagógia – úgy tűnik –, még mindig nem ért, mert ha értené, akkor vagy nem beszélne többé e „négy nyelvi készségről”, vagy alapvetően másként beszélne róluk.

Ez önmagában is elég nagy baj, hiszen nem illik félrevezetni a nyelvtanár szakos hallgatókat. De ennél is nagyobb baj, hogy ebből a félreértésből kifejezetten károk származhatnak az idegennyelv-tanítási „gyakorlatban”. Lám, máris keletkezett egy újabb, ezúttal „gyakorlati” implikációkat is magába foglaló érv az „elméleti tárgyak” tanulása és tanítása mellett,

amelyet az elméletellenes reflektív gyakorlat szószólói megfontolhatnak: „Gyakorlati megfontolásokból” is érdemes elméleti kérdéseket „elméleti kurzusokon” tisztázni az egyetemen, mert így csökkenthető vagy teljesen elkerülhető az egyébként valószínű károkozás.

Ahogy már fentebb céloztam rá, a nyelvpedagógia átgondolatlansága a tanulók és tanáraik idejének vesztegetését okozhatja, ha olyasmit kíván megtanítani, amit teljesen fölösleges, mert minden tanuló tudja már. Ilyen például az olvasás mint „specifikus nyelvi készség” – és különösen mint „nyelvspecifikus készség” – tanítása az angolórán. Az angol nyelvű mondatok és szövegek olvasásához szükséges olvasási készséget csak akkor és annyiban indokolt fejleszteni az angolnyelv-tanítás részeként, ha és amennyiben ennek a készségnek vannak olyan specifikumai, amelyek az angol nyelv szerkezetéből adódnak. Ha viszont nincs jelentős különbség az angol és a magyar nyelven írt szövegek olvasása között, akkor angolul tanuló magyar anyanyelvű diákoknak teljesen fölösleges (és lehetetlen) olyan készségeket tanítani, amelyek kifejezetten az angol nyelvű szövegek olvasásához szükségesek. Ezért, ha csak az „olvasástanulás” afféle melléktermékeként – mintegy az olvasástanítási cél és erőfeszítés ellenére – nem tanulnak a diákok valami olyasmit az angolórán az angol nyelvről, amit még nem tudnak, akkor minden olvasástanítással és -tanulással töltött idő kárba vész. Mondhatni, szerencsére, ez többnyire lehetetlen, mert a szerkezetére és akár tartalmára nézve egyaránt mégoly unalmas angol nyelvű szöveg olvasása is jár némi nyelvtanulással: ha mással nem, hát azzal, hogy ismerős szavakon és mondatokon átfut az olvasó szeme, ami talán implicit módon elősegíti az egyébként ismerős szavak és mondat szerkezetek emlékezetben tartását. Még azt is mondhatjuk, hogy ilyenkor a diák gyakorolja az olvasást, ami szintén tanulási haszonként könyvelhető el akkor is, ha olyan készséget gyakorolt ezzel, amelynek már rég a birtokában van, s már régóta gyakorolja is, hiszen az anyanyelvén már rengeteget olvasott. De azt nem mondhatjuk, hogy bármi újat tanult volna magáról az olvasásról, hogy bármilyen új olvasási készségelemet sajátított volna el. Azt pedig különösen nem mondhatjuk, hogy bármi olyan készségelemet sajátított volna el, amelyre kifejezetten az angol nyelvű szövegek olvasásához van szükség. Más szóval és egyszerűbben: olvasástanítás és -tanulás közben épp az nem történt: olvasástanítás és -tanulás, pláne olyan nem, amilyenre kifejezetten az angol nyelvű szövegek olvasásához volna szükség, s ezért angolórán az angoltanárnak kellene tanítania.

Nincs itt hely – és talán szükség sem – arra, hogy részletesen ideidézzük és elemezzük, hogy mit mond az olvasási készség tanításáról például Harmer (2007) az angolnyelvtanítás gyakorlatáról szóló, már fentebb is idézett könyvében. Röviden összefoglalva, ő sem mond mást, mint amit szoktak. Amit szoktak, az pedig ritkán több annál, mint hogy felsorolják – mint maga Harmer – az olvasás alaptípusait, úgymint extenzív és intenzív olvasás, specifikus információt kereső (vagy lokalizáló, vö. BÁRDOS 2000) olvasás (angolul *scanning*) és a lényegyet kereső (másképpen, a lényegi pontok kiválasztására irányuló, vö. BÁRDOS 2000) olvasás (angolul *skimming* vagy *reading for gist*). Ám pusztán abból, hogy ezeket az **egyetemes** olvasási alaptípusokat bárki megnevezi és jellemzi egy nyelvpedagógiai tárgyú írásban, még nem következik, hogy az ezekhez a típusokhoz kapcsolódó olvasási technikák vagy készségek az **idegennyelv-tanítók** és az **idegennyelv-tanítás** számára **kitüntetett**, mert az **idegennyelv-tudáshoz specifikusan kötődő**, és ezért az **idegennyelv-tanítás** során **fejlesztendő specifikus idegen nyelvi készségek** volnának. Nem meglepő módon erről az utóbbi kérdésről például Harmer (2007) nem ejt egyetlen szót sem. Igaz, nehéz is volna érvelni amellet, hogy például a lényegyet kereső olvasási stratégiát vagy képességet nem elsősorban anyanyelvű, hanem idegen nyelvű szöveg olvasásán keresztül kell fejleszteni. Az pedig már kifejezetten **alapvetően téves** volna, ha valaki ezt azzal próbálná meg alátámasztani, hogy

azért kell például angol szövegek olvasásán keresztül is föltétlenül fejleszteni ezt a képességet, mert az angol nyelven írt szövegeket jelentős mértékben másként kell olvasni, mint mondjuk a magyar nyelvűeket. Ahogy minden olyan, alfabetikus írásrendszert használó nyelvi közösségre, mint amilyen például a magyar és az angol, érvényes, hogy „a betűfelismerő készség az azonos írásrendszerekben természetesen transzferábilis” (BÁRDOS 2000: 131), ugyanúgy egyetemesek és transzferábilisak az alapvető olvasási eljárások és készségek is.

Hasonló mondható el az írástanításról is, de ezt már egyáltalán nem tárgyalhatom meg itt részletesen. Legyen elég annyi, hogy – minden ezzel ellenkező híreszteléssel szemben – nincs például „angol érvelő esszé” meg „magyar érvelő esszé”, mert a proposíciók vagy a belőlük konstruált érvek nem különböznek aszerint, hogy milyen nyelven vannak megfogalmazva, akár szóban, akár írásban. Ezek egyetemes kognitív konstrukciók. Ha pedig Hinzennek (2007, 2013, 2014) igaza van abban, hogy a proposíciókat (is) a nyelv egyetemes szintaxisa hozza létre, akkor a proposíciók nemcsak kognitív, hanem egyben nyelvi univerzálék is. Az, hogy az angol és amerikai középiskolások és egyetemisták gyakran ügyesebben írnak esszéket, mint magyar kortársaik, az nem az angol nyelv szerkezetéből adódik, hanem az angol–amerikai oktatási hagyományból: az angol és amerikai oktatás nagyobb figyelmet és több időt szentel annak, hogy a diákok megtanuljanak jól írni. Hasonló a helyzet – és a magyarázat is – a magyarországi felsőoktatásban. Az angol szakos egyetemisták nem azért tanulnak hosszú időn át esszéírást – s ezért talán jobb esszéket is írnak, mint nem angol szakos kortársaik –, mert ez az angol szintaxis vagy általában az angol nyelv tanításának szerves része, hanem azért, mert oktatóik egyrészt tudják azt is, hogy ez az angol és amerikai egyetemeken így szokás, és azt is, hogy a magyar közoktatásban viszont nem, másrészt fontosnak tartják, hogy jól írni is megtanítsák a diákjaikat (mintegy mellékesen angol nyelven, ha már ez egyben az oktatás nyelve is a szakon). Ezért, ha – akár a középiskolában, akár az egyetemen – ezt már megtanulták volna az anyanyelvükön, akkor erre nem is volna semmi szükség például az angol szakos tanárképzésben, mert az anyanyelvükön már elsajátított és jól begyakorolt készségeiket zökkenőmentesen át tudnák ültetni az angol nyelvhasználatukra is. Ehelyett furcsa módon, ennek épp az ellenkezője történik: az angol nyelven elsajátított és angol nyelvű szövegek írása révén gyakorolt esszéírási készségeiket tudják átültetni anyanyelvhasználatukra. Hozzátehetjük, hogy e furcsa jelenségnek az értelmezése és eme értelmezés hasznosítása már nem az idegen-, hanem inkább a – kellően tágra értelmezett – anyanyelv-pedagógiára tartozik.

#### 4.2. A kommunikatív nyelvoktatás célja

Bár a kommunikatív nyelvoktatásnak nincs egységes elmélete, néhány eleme és jellemzője tekintetében elég széles körű egyetértés mutatkozik (HARMER 2007). Ezek közül most csupán egyről lesz szó: a céljáról. Azt fogjuk röviden megvizsgálni, hogy mit tart e felfogás az idegennyelv-oktatás fő céljának, hogy miért azt tartja fő céljának, hogy milyen veszélyeket rejt ez, és milyen félreértések nehezíthetik mind a nyelvtanárok, mind a diákjaik dolgát.

Széles körű egyetértés szerint a kommunikatív nyelvoktatás célja a tanulók kommunikatív kompetenciájának fejlesztése, vagy röviden: „a kommunikatív kompetencia tanítása” (RICHARDS 2006: 2). Ezt akár magától értődőnek is nevezhetnénk, hiszen egy nyelv mégiscsak az emberi kommunikáció egyik eszköze, s ezért józan feltevés szerint az idegennyelv-tanulók is abban érdekeltek, hogy idegennyelv-tudásukat személyközi kommunikációban is használni tudják. Ebből – meg néhány egyéb triviális feltevésből, amelyeket magától értődőségük miatt megemlíteni sem érdemes – egyenesen következik, hogy ha az idegennyelv-tanulók ebben segítséget igényelnek, és ha az idegennyelv-tanár tud ebben segíteni nekik, akkor feladata – sőt, mondhatnánk, szakmai kötelessége – is, hogy segítsen. Ám vegyük észre, hogy amennyire világosan következik mindebből az imént levezetett idegennyelv-oktatási

feladat, éppen ugyanannyira világos az is, hogy pusztán az eddigiekből az már **nem következik, hogy ez volna az idegennyelv-tanár legfontosabb feladata, s hogy ezért ez volna az idegennyelv-oktatás elsődleges célja**. Ezért azt mondani, hogy az idegennyelv-oktatás **célja** a tanulók kommunikatív kompetenciájának fejlesztése – különösen az imént idézett tömör megfogalmazásban –, legalábbis homályos, mert többértelmű. Az pedig, hogy ez volna az idegennyelv-oktatás (fő) feladata, egyszerűen téves. Mégis úgy tűnik, a kommunikatív nyelvoktatást – és az ezen alapuló nyelvtanárképzést – ez a homályos cél és az ehhez szorosan kapcsolódó félreértett feladat vezérli (l. pl. NAT: 10680–81).

Mondhatni, nem csoda, hogy alapvető félreértések adódnak, ha ilyen homályosan van megfogalmazva a kommunikatív nyelvoktatás célja, és ha ilyen hiányos az érvelés abban a nyelvpedagógiai felfogásban, amely a tanulók kommunikatív kompetenciájának a fejlesztésében jelöli meg az idegennyelv-tanár, egyszersmind az idegennyelv-oktatás fő feladatát, és abban az idegennyelvtanár-képző ideológiában, amely egyrészt az erre a feladatra való felkészítésben jelöli meg a „kompetencia alapú” nyelvtanárképzés fő feladatát, másrészt még tovább ront a helyzeten azzal, ha ezt a szakmai felkészítést a „reflektív gyakorlat” révén reméli megvalósítani.

Most lássuk nagyon röviden, hogy milyen feltevéseknek kellene még teljesülniük ahhoz, hogy megalapozott legyen a kommunikatív (és kompetencia alapú) idegennyelv-oktatás azon alaptézise, amely szerint fő feladata a tanulók kommunikatív kompetenciájának a **fejlesztése** vagy – ahogy a NAT fogalmaz az imént idézett helyen – annak **„kialakítása”**. Ha a NAT idézett szóhasználata nem csupán afféle nyelvbottlás, akkor először is a szóban forgó céldefiníciónak arra a nyilvánvalóan téves feltevésre kell támaszkodnia, hogy a tanulók egyáltalán nem rendelkeznek semmilyen kommunikatív kompetenciával. Ha ezt valóban így kell érteni, akkor – nincs mese, ebből nyilvánvalóan az következik, hogy – a NAT elfeledkezett arról, hogy minden iskolás magyar anyanyelvű idegennyelv-tanuló jól fejlett kommunikatív kompetenciával rendelkezik, amelyet évek óta működtet személyközi interakcióiban, és amely képességére minden tanára támaszkodik is.

Az idegennyelv-oktatás céljának az előbbinél valamivel gyengébb megfogalmazása sincs sokkal jobb helyzetben. Ahhoz, hogy a tanulók kommunikatív kompetenciájának a **fejlesztése** legyen a nyelvoktatás fő feladata, annak a feltételnek kell teljesülnie, hogy ez a kommunikatív kompetencia céltudatos fejlesztés nélkül valamilyen okból nem elég jó. Hogy ez is téves, azt ugyanolyan könnyű belátni, mint az imént fentebb tárgyalt „erős” – vagy nyelvbottlás révén keletkezett – céldefiníció feltevésével tettük.

Vegyünk észre még egy rejtett feltevést, amely mind az erős, mind a gyenge céldefiníció-változat mögött meghúzódik. Akár előlről kell kezdeni a tanulók kommunikatív kompetenciájának a kialakítását (mint az erős változatban), akár csupán fejleszteni kell ezt (a gyenge változatban), mindkét változatra egyaránt érvényes, hogy a kommunikatív nyelvoktatás e felfogása szerint az idegennyelv-tanuló vagy egyáltalán semmi hasznát nem veszi, vagy csupán elhanyagolható és figyelmen kívül hagyható mértékben veszi hasznát az anyanyelvén régóta gyakorolt kommunikatív kompetenciájának az idegennyelv-tanulása során. Vajon milyen további feltevések, megfontolások – esetleg félreértések és megfontolatlanságok – húzódnak meg emögött?

Az nyilvánvaló eme átgondolt vagy átgondolatlan mögöttes feltevéssel kapcsolatban, hogy kommunikatív kompetencián valami olyan képességet ért, amely – így vagy úgy – az egyes nyelvekhez szorosan kötődik, s ezért meghatározó nyelvspecifikus jegyekkel rendelkezik. Ezért e felfogás szerint jelentős különbség van például a magyar nyelvű beszélők és az angol nyelvű beszélők kommunikatív kompetenciája között. Vajon mi lehet ez az alapvető különbség? Ismét mondhatnám, hihetetlen, de igaz: e felfogás szerint, a példaként említett

két nyelv beszélőinek vonatkozásában a kommunikatív kompetenciájuk közötti alapvető nyelvspecifikus különbség nem más, mint **a két nyelv különbözősége**. Eszerint tehát alapvetően azért (és abban) különbözik az angol nyelvű beszélők kommunikatív kompetenciája a magyar nyelvű beszélőkéétől, mert más nyelven, angolul kommunikálnak. Ezt nevezhetnénk akár „kommunikatív determinizmusnak” vagy „relativizmusnak” is, az ugyanennyire és ugyanilyen módon téves nyelvi determinizmus és relativizmus mintájára (PINKER 1994, 2006; BABARCZY–SZAMARASZ 2014). Ám ha elfogadnánk ezt a determinista-relativista tézist, akkor nemcsak Austin (1962), Searle (1997), Barnlund (1970), Grice (1997), Strawson (1997), Sperber–Wilson (1995), Pléh (2012) stb. verbális kommunikációra vonatkozó, nyelvektől független elméleteit kellene elutasítanunk mint alapvető tévedéseket, de a józan eszünket is félre kellene tennünk, mert amit az sugall, azt is tévesnek kellene tartanunk. Továbbá ez azt vetítené például előre, hogy az angolul tanuló magyar diák semmi hasznát nem venné az angoltanulásban annak a tudásának, hogy az *Eléred a sót?* magyar mondatot fel lehet használni arra, hogy megkérje az asztal túloldalán ülő, vele együtt ebédelő partnerét arra, hogy nyújtsa oda neki a sót, mert semmi oka – vagy tévedés volna – azt hinnie, hogy ugyanezt a kommunikációs célt a magyar nyelvű kommunikáció mintájára el lehet érni egy alkalmas módon szerkesztett angol nyelvű mondattal, ha lehet ezen a nyelven ilyen mondatot szerkeszteni. Mint minden angoltanár tudja, ennek éppen az ellenkezője igaz: egyrészt nagyon is könnyű ilyen – a magyar mondathoz ráadásul meglepő mértékben hasonló szerkezetű – angol mondatot szerkeszteni (*Can you reach the salt?*), másrészt ezzel az angol mondattal hajszálla ugyanazt a kommunikációs célt lehet elérni, mint magyar megfelelőjével.

Kihasználva a konkrét példák által kínált alkalmat, hadd mutassak rá arra is, hogy – amint azt ezek a példák és temérdek hasonló mondat segítségével hasonló kommunikációs feladatot megvalósító megnyilatkozás is bizonyítja –, az az angolnyelv-tanításban gyakori vélekedés is csupán mítosz, hogy az udvarias kérdező kérdés – más szóval, kérdő mondat segítségével megvalósított indirekt direktívum – angol nyelvi-kulturális specifikum volna. Ez a kérési stratégia – sok hasonlóval együtt – ugyanolyan természetes a kulturált magyar nyelvhasználatban, mint az angolban. Igaz, van néhány ennél rafináltabb nyelvspecifikus eljárás is, amelyet bizony meg kell tanulni az angoltanulás során, mert nem jósolhatók meg a magyar nyelvhasználati konvenciók alapján. Például a *Ha százszor nem mondtam, akkor egyszer sem, hogy...* kezdetű magyar mondatok szó szerinti angol megfelelője sután hangozna, és alkalmatlan volna arra, amire a magyar mondat kiválóan alkalmas: hogy szemrehányást tegyünk vele. Ezért ha valaki ennek mintájára szeretne angolul szemrehányást tenni, akkor meg kell tanulnia, hogy ezt angolul úgy kezdjük, hogy *If I have told you once, I (must) have told you a thousand times...*

Összefoglalva az eddigieket, a kommunikatív nyelvpedagógia azért tartja a kommunikatív kompetencia fejlesztését (vagy kialakítását) az idegennyelv-oktatás fő céljának, mert valamilyen, eddig még feltáratlan, ám nagyon szoros kapcsolatot tételez fel a beszélők nyelvtudása és kommunikatív kompetenciája között. Ez a kommunikatív nyelvtanítás által feltételezett szoros kapcsolat annyira nyelvspecifikussá teszi a különböző nyelvek beszélőinek kommunikatív kompetenciáját, hogy ha bárki anyanyelvén kívül egy második nyelvet is el kíván sajátítani, akkor annak az ehhez az új nyelvhez szorosan kötődő kommunikációs tudást is (majdnem) előről kezdve el kell sajátítania, mert az anyanyelvéhez kötődő kommunikatív kompetenciájának (majdnem) semmi hasznát nem veszi a második nyelv elsajátításakor, ha azon kommunikálni is szeretne tudni. Vajon pontosan hogyan gondolja el a kommunikatív nyelvpedagógia ezt a szoros kapcsolatot nyelvi és kommunikatív kompetencia között?

Amint az meglehetősen közismert, a kommunikatív nyelvpedagógia szerint egy beszélő kommunikatív és nyelvi kompetenciája között a **tartalmazás** viszonya áll fenn: az előbbi



**tartalmazza** az utóbbit. Medgyes (1995: 27) szerint például, „a kommunikatív kompetencia... **magában foglalja** a nyelvtani kompetenciát” (kiemelés tőlem). Egy oldallal később rámutat, hogy „a kommunikatív kompetencia az egyik legellentmondásosabban definiált fogalom” (ibid. 28), majd a következő oldalon megadja az elsőként idézett állításának pontosítását, amely valójában az előbbi cáfolata. Ezt írja: „Teljességgel elképzelhető, sőt roppant gyakori eset, hogy valaki számos mondatstruktúrát és lexikai egységet ismer, s mégsem tudja azokat valós beszédhelyzetekben alkalmazni. Ennek fordítottja viszont logikai képtelenség: **az alkalmazás alapfeltétele az ismeretek birtoklása**” (ibid. 29, kiemelés tőlem). Az utóbbiban igaza van: a nyelvi kommunikációnak valóban magától értődő **feltétele valamely nyelv tudása**, azaz a nyelvi kompetencia. **Nyelvtudás nélkül egyszerűen nincs mit használni, nincs mivel „verbálisan” kommunikálni.** De abban téved, hogy az előbbi tartalmazná az utóbbit.

Ha egy beszélő kommunikatív kompetenciája **tartalmazná** a nyelvi kompetenciáját, akkor éppen az nem fordulhatna elő, amiről maga Medgyes jegyzi meg, hogy nagyon is gyakori. Ha nyelvtudásunk valóban része volna a kommunikálni tudásunknak, azaz kizárólag az utóbbi részeként létezne egyáltalán, akkor a nyelvtudás előfeltételezné a kommunikatív kompetenciát, de ez épp fordítva van. Nem a kommunikatív kompetencia vonja szükségszerűen maga után a nyelvtudást, hanem épp ellenkezőleg: **a nyelvtudás feltétele a verbális kommunikációnak.** Ettől még – valójában éppen ezért – igaz, hogy ha egy embert beszélni, szóban kommunikálni hallunk, abból bizvást következtethetünk arra, hogy rendelkezik az ehhez szükséges tudásokkal, amelyek nélkül a verbális kommunikáció egész egyszerűen nem lehetséges. E tudások egyike a beszélők nyelvi kompetenciája. Egyébként éppen ez a szinte triviális következtetés volt a 60-as évek kognitív fordulatának egyik alapvető felismerése, ami visszatekintve magától értődőnek tűnhet, ám az mégiscsak tanulságos, hogy ez a felismerés forradalmi változásokat hozott nemcsak a nyelvtudományban, hanem a pszichológiában is (KENESEI 2013; PLÉH 2013a). Azóta félreérthetetlenül világos, hogy a **nyelvi kompetencia** nemcsak „egy a sok közül”, mint afféle mellékes, a verbális kommunikációhoz szükséges különféle tudások között megemlítendő képesség, hanem ez a **nyelvi kommunikáció alapfeltétele.**

Ahogy Medgyes említi, idegennyelv-tanulókkal gyakran megesik, hogy sok szót és mondatismét ismernek, de nem tudják ezeket a valódi kommunikációban elég jól alkalmazni. Ebben nyilvánvalóan igaza van. Ám, ahogy mondani szokás, az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy elég gyakran megesik ez az anyanyelvhasználat során is. Minden anyanyelvhasználó napi tapasztalata, hogy nem mindig sikerül éppen azt, éppen úgy és éppen az adott kommunikációs helyzetnek megfelelő módon mondanunk, ahogy azt a mondanivalónk, a fejünkben már többé-kevésbé elkészült gondolatunk és a helyzet megkívánná. Érthető, ha ebben idegen nyelven még ennél is ügyetlenebbek vagyunk. De ha például egy angoltanuló angol szavaknak is híján van, és sem az egyes lexikai egységek szelekciós megszorításait nem ismeri, sem az angol mondaszerkesztés szabályait nem tudja, akkor még ügyetlenkedni sem lesz képes angolul semmilyen kommunikációs helyzetben, sőt sem az angol nyelven írt szövegek egyes mondatait, sem azt nem fogja megérteni, amit mások ezen a nyelven mondanak neki. Akkor sem, ha már sok mindent tud magának a verbális kommunikációnak a szabályairól. Tud? Akad egyetlen józanul gondolkodó ember, aki ezt kétségbe vonja?

Úgy tűnik, a kommunikatív nyelvtanítási mozgalom ennek mégsem tulajdonít túl nagy jelentőséget. Érdemes felidézni Widdowson (1984: 33) több mint harminc évvel ezelőtt leírt szavait, amelyekkel arra int, hogy kockázattal is jár és méltatlan is a nyelvtanárokhoz, ha gondolkodás nélkül csatlakoznak az éppen divatos nyelvtanítási mozgalom jelszavát hirdető

transzparens mögött masírozó tömeghez. Ugyanígy megszívelendő a kommunikatív nyelv-oktatás követői által is nagyra becsült pályatársunk éppen erre vonatkozó, a kommunikatív nyelvoktatási program közepébe találó megjegyzése: „Tudomásul kellene... venni, hogy az anyanyelv teljes értékű kommunikációs eszköz, ezért **aki iskolában idegen nyelvet kezd tanulni, az már tud kommunikálni**. A tanuló anyanyelvi szóbeli és írásbeli **kommunikációs képességeit transzferálni tudja az idegen nyelvbe, ha a szükséges nyelvi eszközök a rendelkezésére állnak**.” (BUDAI 2015: 68–69; l. még WIDDOWSON 1978 és MEDGYES 1995, kiemelések tőlem). Ha ebben Budainak (és Widdowsonnak) igaza van – márpedig igaza van, ahogy ezt valószínűleg minden nyelvtanár legalább sejti akkor is, ha csupán a józan eszére hallgat –, akkor a kommunikatív nyelvpedagógia alaposan mellélőtt, mert olyan kompetencia kialakítását vagy fejlesztését tartja legfontosabb feladatának, amelyen kialakítani való egészen biztosan nincsen, hiszen már rég kialakult a nyelvtanulóknak, és a gyakorlásán túl olyan sokat fejleszteni is nehéz rajta. Amit pedig lehet fejleszteni az idegennyelv-tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciáján, annak **előfeltétele az idegen nyelvi kompetenciájuk fejlesztése**.

Például a magyar anyanyelvű angoltanulók specifikusan angol nyelvi – azaz a magyar nyelvhasználati szokásokból át nem ültethető – kommunikatív kompetenciáját egyebek között azért is nehéz fejleszteni a nyelvtudásuk, ha tetszik, a „nyelvtani kompetenciájuk” ahhoz szükséges fejlesztése nélkül, mert éppen az angol – a magyartól eltérően –, „tetőtől talpig” konfigurációs nyelv (CHOMSKY 1981). Ez többek között abban nyilvánul meg, hogy a kommunikációs céloktól motivált mondat szerkezeti módosítások a tőlük független konfigurációs mondaszerkesztési elveknek vannak alárendelve. Ezért az angol mondat összetevőinek sorrendjét vagy egyáltalán nem, vagy csak egyéb szerkezeti beavatkozásokkal együtt lehet megváltoztatni úgy, hogy a változtatás után „ugyanannak a mondatnak” egy másik, olyan változatát kapjuk, amely csupán kommunikációs szerkezetében és funkciójában tér el a kiinduló mondatváltozattól. Egyszerű példán bemutatva, a *Mari A FA ALATT ült* (vs. *Mari ült a fa alatt*) és a *Julcsi A PÉNZTÁRCÁJÁT keresi* (vs. *Julcsi keresi a pénztárcáját*) mondatok által illusztrált fókuszálás a magyarban nagyon könnyű, mert szinte bármely mondatösszetevő viszonylag szabadon a fókusz számára közvetlenül az igei kifejezés előtt fenntartott pozícióba vihető. (Ebben a pozícióban vannak a példákban a csupa nagybetűvel írt kifejezések, amelyek a mondatok zárójelben megadott megfelelőiben is megtalálhatók, ám ott „eredeti” helyükön). Ez azért lehetséges, mert a magyar ún. diskurzus-konfigurációs nyelv, ami – egyebek között – azt jelenti, hogy az efféle, kommunikatív célok által diktált módosításokat nem kell (mindig) alárendelni a tőlük független szerkezeti megszorításoknak, hanem épp ellenkezőleg: a magyar mondat makroszerkezetét logikai-kommunikatív elvek határozzák meg (É. KISS és mtsai 2003; É. KISS 2004). E logikai-kommunikatív elvek egyik megnyilvánulása éppen az, hogy közvetlenül az igei kifejezés előtt van egy kifejezetten a kommunikáció szempontjából legprominensebb összetevő számára fenntartott hely, az ún. fókuszpozíció. Mivel az angol mondat szerkezetét (részben) más elvek határozzák meg, az előbbihez hasonló, kommunikációs megfontolások által diktált fókuszáláshoz szinte szó szerint lélegzet- (de legalábbis beszéd-) elállító szintaktikai akrobatamutatványra van szükség az olyan mondatokban, mint például *It's WHAT YOU HAVE IN YOUR HEAD THAT COUNTS; All she had was A SUITCASE AND A HANDBAG; What I need is A LONG COOL DRINK*. Ezekben az angol mondatokban is a csupa nagybetűs rész a fókusz. A második és a harmadik példa rendre megfelel annak a fókusz nélküli mondatnak, hogy *She had a suitcase and a handbag*, illetve annak, hogy *I need a long cool drink*. Amint az a példákból nyilvánvaló, egyszerű áthelyezéssel nem lehet előállítani a fókuszos mondatokat a fókuszatlan megfelelőikből. Ehhez azokat a kifejezetten erre a célra „rendszeresített” mondattani szerkezeteket kell igénybe venni,

amelyeket a fókuszos mondatok illusztrálnak. Magyarán: ezt haladó angol mondattani tudás nélkül, pusztán „kommunikatív kompetenciából” képtelenség megoldani. Ehhez megfelelő angol nyelvi kompetenciára, egyszerűbben szólva: **angol nyelvtudásra van szükség.**

Érdekes és tanulságos, ahogy Richards (2006) jellemzi a kommunikatív kompetenciát. Medgyeshez (1995) hasonlóan ő is szembeállítja a mindkettejük által tautologikusan „nyelvtani kompetenciának” nevezett tudást a kommunikatív kompetenciával, de Medgyestől eltérően Richards az előbbi nem tekinti az utóbbi részének. A *nyelvtani kompetencia* terminus azért tautologikus, mert amióta Chomsky (1965) bevezette a kompetencia vs. performancia distinkciót a nyelvtudás és nyelvhasználat megkülönböztetésére, azóta a (nyelvi) *kompetencia* a *nyelvtudás* szinonimája, emez pedig a (mentális) *nyelvtan* szinonimája. De nemcsak az efféle tautologikus kifejezések nehezítik a tisztánlátást a nyelv és a nyelvhasználat kérdéseivel kapcsolatban, hanem az is, hogy a nyelvpedagógia olykor az olyan bevett nyelvészeti, kognitív pszichológiai, kommunikációelméleti és megismerés-tudományi fogalmakat is, mint a *nyelv*, *nyelvtudás*, *kompetencia*, *kommunikáció*, *tanulás* stb. a szokásos definíciókból ismert jelentéstől eltérő értelemben használja, anélkül, hogy ezt jelezné, például azzal, hogy a saját vonatkozó definícióját megadja. Nem meglepő módon ez azzal a következménnyel jár, hogy egyrészt az olvasó – például egy tanárjelölt hallgató – dolgát is nehezíti, mert gyakran nem világos, hogy egy bevett terminust a szokásos vagy attól eltérő módon kell értelmezni, másrészt magát a nyelvpedagógiai diskurzust is zavarossá és ellentmondásossá teszi (ahogy az imént már láttuk is egy példán).

Medgyes (1995: 27) szerint a (nyelvi) kommunikatív kompetencia nemcsak a „nyelvtani” kompetenciát foglalja magába, hanem a nyelvhasználat „valamennyi szociális és kulturális szabályát” is. Eszerint a felfogás szerint egy beszélő tágan értelmezett nyelvi tudása azonos a kommunikatív kompetenciájával, amely magába foglalja a szűken értett nyelvtudását, más néven nyelvi – vagy Medgyes szóhasználatában a „nyelvtani” – kompetenciáját és minden nyelvhasználati tudását is. Ez egyben azt is implicálja, hogy egy beszélő (verbális) kommunikatív kompetenciája nem azonos a nyelvhasználati kompetenciájával, hanem az utóbbi csak része az előbbinek.

Ezzel szemben Richards (2006) szerint egy beszélő kommunikatív kompetenciája része ugyan a tágan értett nyelvi tudásának, de nem tartalmazza nyelvi vagy „nyelvtani” kompetenciáját. Tehát eszerint a felfogás szerint a (nyelvi) kommunikatív kompetencia nem azonos a beszélő tágan értett nyelvi tudásával, hanem ehelyett a *nyelvhasználati tudás* szinonimája. Az így értelmezett kommunikatív kompetencia csupán a következő (nyelvhasználati) tudáselemeket foglalja magába: a különböző céloknak és funkcióknak megfelelő nyelvhasználatra való képesség, a különböző szituációknak és résztvevőknek megfelelő változatos nyelvhasználatra való képesség, különböző szövegek előállítása és megértése, és végül a beszélő ama képessége, hogy korlátozott nyelvtudása ellenére is fenn tudja tartani a kommunikációt (például különböző kommunikációs stratégiák segítségével) (RICHARDS 2006: 3). Richards felfogásából viszont az marad ki teljes egészében, hogy a „nyelvtani kompetencia” milyen viszonyban van a kommunikatív kompetenciával. Richards csupán mintegy mellékesen megemlíti, hogy a beszélők „nyelvtani kompetenciája” is része a tágan értelmezett nyelvi tudásuknak, de arra már nemhogy nem mutat rá, hanem említésre méltónak sem tartja, hogy egy beszélő „nyelvtani kompetenciája” előfeltétele mindannak, amit a kommunikatív kompetencia elemeiként felsorol.

Úgy tűnik, a kommunikatív nyelvtanítási mozgalom éppen a számára legfontosabbal, a kommunikatív kompetencia fogalmával nem boldogul. Mintha nem tudná hová tenni az olyan, hozzá nyilvánvalóan szorosan kapcsolódó fogalmakhoz fűződő viszonyában, mint a nyelv, a nyelvtudás, a nyelvi kompetencia, a nyelvtan, a nyelvhasználat és a kommunikáció.

Ez önmagában nem föltétlenül nagy baj, hiszen magában a nyelvtudományban, a kommunikációelméletben és a pszichológiában is egyaránt sok még az ezekkel kapcsolatos megválaszolatlan kérdés. Ez viszont óvatosságra és a kérdések iránti alázatra int. Éppen ezért az már nagyobb baj, ha a szükséges körültekintést és a problémák megértését előrevívó rigorózus-ságot a kérdések lebecsülése, az átgondolatlanság, sőt olykor a gondatlanság helyettesíti.

Különösen megnehezíti a nyelvtanárok, nyelvtanár szakos hallgatók és az őket oktató tanárképzők dolgát, ha az inkoherencia olyan, rájuk érvényes jogszabályban is megjelenik, mint amilyen a NAT és a kerettantervek. Már az is zavaró, ha egy jogszabály „állást foglal” a nyelvvel és a nyelvhasználattal kapcsolatos olyan kérdésekben, amelyeket még a vonatkozó tudományok sem tisztáztak, és amelyekben, amint láttuk, még a nyelvpedagógusok között sincs egyetértés. A NAT ezt teszi, amikor kijelenti, hogy a „kommunikatív kompetencia... részei a nyelvi, a szociolingvisztikai és a szövegkompetencia” (10681. o.). Ezzel a NAT lényegében a Medgyes (1995) és Bárdos (2000) által is képviselt álláspontot teszi magáévá, például Richards (2006) álláspontjával szemben, egyszersmind – jogszabály mivoltánál fogva – az érintettek számára előírássá (ami már kifejezetten abszurd). Tovább ront a helyzeten, hogy a NAT szerint a nyelvi kompetencia – egyebek között – a „helyesírási ismereteket” is magába foglalja (ibid.), ami már a NAT önkényes kiegészítése, amely sem Medgyes, sem Bárdos, sem Richards felfogásával – s talán semmilyen más nyelvpedagógiai szakértő felfogásával – sem egyeztethető össze, s egyben súlyos melléfogás (l. fentebb). Némiképp látszólag javít a helyzeten, hogy több vonatkozó kerettantervben is megjelenik az a gondolat, hogy az anyanyelvi kompetenciával együtt járó kommunikatív kompetencia elemei átvihetők az idegen nyelv tanulásába (erről l. fentebb BUDAI 2015), de ez nemhogy nem írja felül a NAT belső inkoherenciáját, hanem újabb ellentmondást hoz létre a NAT és a vele részben összeegyeztethetetlen kerettantervek között. Ez bizony nem könnyíti az eligazodást sem a praktizáló nyelvtanárok, sem a tanárjelöltek számára.

Az ezekből adódó egyik legfontosabb tanulság ismét a tanárképzés tartalmi kérdéseivel kapcsolatos: az egyetemnek nemcsak lehetősége, hanem kötelessége segíteni a tanárjelölteknek, hogy minél mélyebben megértsék ezeket a problémákat, és minél ügyesebben eligazodjanak az efféle kérdésekben. Éppen erre valók az ún. „elméleti” kurzusok.

## ÖSSZEGZÉS ÉS NÉHÁNY KONKLÚZIÓ

Bruner (1996) egy helyütt azt mondta a metakogníció iránti elragadtatásában, hogy többé már nem elégedhetünk meg azzal, hogy mi, tanárok értjük, hogy a tanulónak mi a tanulni-valójuk és teendőjük, sőt az sem elég, ha a tanulók is tudatában vannak annak, hogy mit kell tenniük és tanulniuk; szerinte arról is gondoskodnunk kell, hogy a tanulók **azt is értsék, hogy miért** kell éppen azt tenniük és tanulniuk, amit (tanáraik szerint tenniük és tanulniuk kell). Most nem szükséges bolygatnunk e szürreális cél inkoherenciáját. Elég rámutatni annak **az abszurd felfogásnak a tarthatatlanságára**, amely szerint jól megfér a pedagógiában egymás mellett az a két egymással összeegyeztethetetlen nézet, amely egyfelől a tanárok feladatává teszi, hogy ne csak azt **értessék meg a tanulókkal, hogy mit kell tenniük, hanem azt is, hogy miért**, másfelől viszont **éppen az utóbbi alól felmenti magukat a tanárokat**. Eszerint – nagyon egyszerűen szólva – a tanulónak érteniük kell, hogy mit miért csinálnak, de a tanáraiknak nem. Más szavakkal, részben Bruner (1996: 49) szavaival, e felfogás szerint egyrészt a tanulók tanulásának eredményessége szempontjából kulcsfontosságú, hogy ne csak tegyék, amit (tanáraik szerint) tenniük kell, hanem tudják azt is, hogy mit tesznek, sőt azt is értsék, hogy miért teszik, amit tesznek. Másrészt viszont az ún. gyakorlatorientált, kompetencia alapú tanárképzési ideológia szerint a **tanárjelölteknek nem „elméleti”, hanem**

**„gyakorlati tudásra” van szükségük**, amelyről a „reflektív gyakorlat” nevet viselő doktrína azt hirdeti, hogy azt legjobb nem is a hagyományos egyetemi előadásokon és szemináriumokon, hanem a tanítási gyakorlat során elsajátítaniuk. Ez magyarul egyrészt azt jelenti, hogy a tanároknak nem kell törődniük azzal, hogy megpróbálják megérteni, mit miért tesznek, és mit miért éppen úgy tesznek, ahogy, hanem helyett elég, ha csak teszik, amit – a hagyományos nevén szak módszertani – instrukciók szerint tenniük kell. Másrészt ez azt is jelenti, hogy **e felfogás szerint a tanárképzésben nemigen van szükség afféle „elméleti” kurzusokra**, amelyek a „metakognitív” miértek tisztázásában és megértésében is segíthetnek a tanárjelölteknek, mert, ahogy gyakran mondják, ezekről az elméletekről lépten-nyomon kiderül, hogy szépek, csak „a gyakorlatban nem alkalmazhatók”.

Nem nehéz párhuzamot vonni a kommunikatív nyelvoktatás és a gyakorlatorientált nyelvtanárképzés között. Könnyű észrevenni az alapvető hasonlóságot: mindkettő „kompetencia alapú”. Az előbbi a kommunikatív kompetencia fejlesztését tekinti fő céljának, míg az utóbbi seregnyi „gyakorlati tudását”, amelyeket szintén olykor tanári kompetenciáknak nevez. Az előbbi nehezen boldogul a nyelvi és kommunikatív kompetencia egymáshoz való viszonyával, az utóbbi pedig az ún. „elméleti” és „gyakorlati” tudás viszonyával. Hogy maradjak a fentebb is igénybe vett célba lövés metaforánál, mindkettő fölé. A kommunikatív nyelvoktatás közvetlenül a kommunikatív kompetenciát veszi célba, ám közben két jelentős tényező elkerüli a figyelmét. Az egyik az, hogy **a nyelvi kommunikáció előfeltétele a nyelvtudás**, ezért az idegennyelv-tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciája kizárólag az idegen **nyelvi kompetenciájukon** keresztül fejleszthető. A másik az, hogy minden egészséges iskoláskorú gyermek **fejlett nyelvi kommunikatív kompetenciájával rendelkezik**, amelyet erre irányuló közvetlen instrukció nélkül könnyedén **át is tud ültetni egy idegen nyelv használatára**, ha magát az idegen nyelvi rendszert a tanuló már valamelyest elsajátította. Mint minden idegennyelv-tanár tudja, ezt a tanulók meg is teszik. Valójában az idegen nyelv-tanárok számítanak is arra, hogy ezt a diákjaik meg tudják tenni, bár ennek már nem föltétlenül vannak tudatában.

A gyakorlatorientált kompetenciaalapú nyelvtanárképzés azzal lö fölé, hogy miközben közvetlenül a nyelvoktatási praxis során megvalósuló tanári viselkedésekért felelős – hagyományos nevén módszertani – készségek fejlesztését veszi célba, figyelmen kívül hagyja azokat a megértésbeli előfeltételeket, amelyek nélkül nemcsak a tanítási praxis, hanem az iskolán kívüli világban megvalósuló bármely tevékenység is csupán afféle ösztönös, próba-szerencse típusú tanuláson alapuló viselkedés lehet. Ennek a releváns magyarázó elméletek híján csupán próbálkozásokon alapuló tanítási praxisnak a sikerességét valóban csupán az elvégzett munkára irányuló reflexió javíthatja valamelyest, amitől viszont azért nem lehet túl sokat várni, mert hiányzik a hatékony reflexióhoz (is) **nélkülözhetetlen** alkalmas, a rendelkezésünkre álló tudásunkhoz mérten jól kidolgozott **magyarázó elméletekbe** foglalt **koherens fogalmi eszköztár**, amely nélkül nincs mivel, és nincs is mit **értelmezni**. Hihetetlen, de igaz: az ún. reflektív gyakorlat doktrínája éppen ezt a próba-szerencse alapú tanulás köré szervezett tanárképzési modellt hirdeti, miközben kifejezetten tagadja a hatékony reflexiót megalapozni képes elméletek tanulásának és konstrukciójának relevanciáját, illetve hasznosságát.

Remélhetőleg sikerült e rövid írásban legalább vázlatosan rámutatnom arra, hogy milyen **paradox** egy olyan tanárképzési **elmélet**, amely éppen az **„elméleti tudás” jelentőségét tagadja**. Az tudniillik nyilvánvaló, hogy az elméletek jelentőségét lebecsülő kompetencia alapú tanárképzési modell és a „reflektív gyakorlat” doktrínája sem más, mint a tanárképzés – kidolgozatlan, sok homályos vagy rejtett feltevéstől, tisztázatlan fogalmaktól és néhány súlyos ellentmondástól terhes – elmélete. Annyi bizonyosan magától értődik, hogy ha az ön-

magát cáfoló elméletellenesség nem restelni való a tanárképzés elméletében, akkor a nyelvtudományi, kommunikációelméleti, pszicholingvisztikai, kognitív pszichológiai, megismeréstudományi és pedagógiai kérdések tekintetében explicit elméleti segítséget nyújtó idegennyelvtanár-képzésnek sem kell szégyenkeznie pusztán amiatt, hogy bátran megismerteti a tanárjelölt egyetemistákat egyrészt magukkal a felmerülő problémákkal, másrészt azokkal a magyarázatokkal, amelyek már rendelkezésre állnak, és segítséget nyújtanak nekik mind a bemutatott hipotézisek közötti eligazodásban, mind abban, hogy megkonstruálják és egész pályafutásuk során fejlesszék saját nyelvpedagógiai elméletüket. Természetesen azon sincs semmi szégyellnivaló, ha a nyelvtanárképzők nyíltan elismerik – amit a fentebb említett összes diszciplína területén sokszor meg is kell tenniük –, hogy nagyon sok még a tisztázatlan kérdés. Ha igaz az, hogy minden nyelvtanár így is, úgy is – segítséggel vagy anélkül – megkonstruálja a saját nyelvpedagógiai elméletét, hiszen ha akarna, akkor sem tehetne másként, akkor racionálisan is és morálisan is védhetetlen az a tanárképzési ideológia és viselkedés, amely magára hagyja a nyelvtanárjelölteket az olyan problémákkal is, amelyek tisztázásában tudna segíteni, és tudatában is van annak, hogy tudna segíteni. **Nincs önellentmondóbb pedagógiai és tanárképzési álláspont, mint az, ha maga a tanítás és a tanítás tanításának elmélete becsüli le a tudást.**

Ha alcímet kerestem volna e dolgozatnak, a legalkalmasabbat Pléh Csabától (2014) lophattam volna, némi módosítással: Hogyan vezet el az elméletek által képviselt tudás lebecsülése a tanárok és a tanítás lebecsüléséhez, emezek lebecsülése pedig a tanulók és a tanulás lebecsüléséhez (és még folytathatnánk is!). Alcímet nem lopok tőle. De a Magyar Tudományos Akadémián 2013. november 7-én megtartott előadásának utolsó mondatát saját záromondatként (a szögletes zárójelek közötti módosítással) kölcsönveszem, mert az ő mondani-valója és az enyém annyira közeli rokonai egymásnak, hogy az apró változtatás után minden szava érvényes arra is, amiről a jelen írás szól: „Nehéz nevetés vagy (temperamentum szerint) dühöngés nélkül megállni, hogy **a tudás természetével való foglalkozást s az elméletalkotást** az új [elméletellenes tanárképzők] világa az intézményes tudománytól vitatja el, miközben a másik végen, maga a tudomány minden ember egyenkénti sajátjává teszi ezt, olyan emberképet kultiválva, melyben **az ember természeténél fogva elméletalkotó és elmélet-tesztelő lény**” (PLÉH 2014: 672, kiemelések tőlem).

## IRODALOM

- AKBARI, Ramin–FOAD, Behzadpoor–BABAK, Dadvand 2010. Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38: 211–227.
- AMBRUS Géza Gergely–NÉMETH Dezső 2008. Készségek, nyelv, implicit tanulás. *Pedagógusképzés*, 6 (1–2): 43–54.
- AUSTIN, John Langshaw 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press. Magyarul: *Tetten ért szavak*. ford. Pléh Csaba, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990.
- BABARCZY Anna–SZAMARASZ Vera Zoé 2014. A nyelvi relativizmus. In: PLÉH Csaba–LUKÁCS Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. 2. kötet, 859–876.
- BÁRDOS Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- BARNLUND, Dean C. 1970. A transactional model of communication. In: K. K. SERENO–C. D. MORTENSEN (eds.): *Foundations of Communication Theory*, New York, Harper & Row, 83–102.
- BRUNER, Jerome S. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- BUDAI László 2015. Volt, nincs, s mégis van – grammatika! In: BÁRDOS Jenő (szerk.), *Nyelv-pedagógia: 2015. Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Eger, Líceum Kiadó, 68–80.
- CHOMSKY, Noam 1955/75. *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York, Plenum.
- CHOMSKY, Noam 1957. *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton.
- CHOMSKY, Noam 1959. A review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35: 26–58.
- CHOMSKY, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- CHOMSKY, Noam 1971. The case against B.F. Skinner. *New York Review of Books*, Vol. 17. No. 11.
- CHOMSKY, Noam 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris.
- CHOMSKY, Noam 2004. A biolingvisztika és az emberi minőség. Előadás a Magyar Tudományos Akadémián, 2004. május 17. *Magyar Tudomány*, 12: 1354–1366.
- CHOMSKY, Noam 2006. *Language and Mind*. Third Edition. Cambridge, Cambridge University Press.
- CRAIN, Stephen–KHELENTZOS, Drew 2008. Is logic innate? *Biolinguistics*, 2: 24–56.
- CSÁNYI Vilmos 2015. *Íme, az ember: A humánetológus szemével*. Budapest, Libri.
- CSIBRA Gergely és GERGELY György. 2007. Társas tanulás és társas megismerés: a pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62 (1): 5–30.
- CSIBRA Gergely–GERGELY György 2009. Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13: 148–153.
- CSIBRA Gergely–GERGELY György 2011. Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 366: 1149–1157.
- DAVEY, Graham (szerk.) 2008. *Complete Psychology*. Second Edition. London, Hodder Education.
- DEWEY, John 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, DCHeath and Company.
- É. KISS Katalin–KIEFER Ferenc–SIPTÁR Péter 2003. *Új magyar nyelvtan*. 3. kiadás. Budapest, Osiris.
- É. KISS Katalin 2004. *The Syntax of Hungarian*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GERGELY György–EGYED Katalin–KIRÁLY Ildikó 2007. A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62 (1): 107–125.

- GRICE, Paul 1997. A társalgás logikája. In: PLÉH és mtsai (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*, 1997: 213–227.
- HALÁSZ Gábor. 2013. Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány*, 13 (1): 64–90.
- HARMER, Jeremy 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow, Pearson Education Limited.
- HINZEN, Wolfram 2007. *An Essay on Names and Truth*. Oxford, Oxford University Press.
- HINZEN, Wolfram 2013. Narrow syntax and the language of thought. *Philosophical Psychology*, 26 (1): 1–23.
- HINZEN, Wolfram 2014. What is un-Cartesian linguistics? *Biolinguistics*, 8: 226–257
- HUDDLESTON, Rodney–PULLUM, Geoffrey K. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HUNYA Márta 2014. Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. (<http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>)
- JAY, Joelle K.–JOHNSON, Kerri L. 2002. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18: 73–85.
- KENESEI István. 2013. A kreativitás mint a nyelvészet kognitív fordulatának kulcseleme. In: PLÉH Csaba (szerk.): *A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 17–42, Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV.
- LAWES, Shirley. 2002. Trends in modern foreign languages teacher education – the role of higher education. *Language Learning Journal*, 25: 40–45.
- LAWES, Shirley. 2003. What, when, how and why? Theory and foreign language teaching. *Language Learning Journal*, 28: 22–28.
- LAWES, Shirley. 2004. *The end of theory? A comparative study of the decline of educational theory and professional knowledge in modern foreign languages teacher education in England and France*. Unpublished PhD thesis, London, Institute of Education, University of London.
- LOUGHRAN, J. John 2002. Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1): 33–43.
- MEDGYES Péter 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- NAHALKA István 1997. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I). *Iskolakultúra*, 2: 21–33.
- NAHALKA István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NAHALKA István 2009. A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés*, 7 (2–3): 37–59.
- NAT = A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66: 10635–10847.
- PINKER, Steven 1994. *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. Penguin.



- PINKER, Steven 2006. *A nyelvi ösztön: Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Második, javított kiadás, Budapest, Typotex.
- PLÉH Csaba 2008. Fejlődési szelekció, időzítés, plaszticitás: A biológia és a kognitív tudomány pedagógiai üzenete. *Pedagógusképzés*, 6 (1–2): 7–23.
- PLÉH Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája*. Budapest, Libri Kiadó.
- PLÉH Csaba 2013a. Szerkesztői bevezetés. In: PLÉH 2013b: 7–15.
- PLÉH Csaba (szerk.) 2013b. *A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában*. Budapest, Akadémiai Kiadó, Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV.
- PLÉH Csaba 2014. Hogyan vezet el a bölcsészet lenézése a tudás lenézéséhez? *Magyar Tudomány*, 6: 668–672.
- PLÉH Csaba–SÍKLAKI István–TERESTYÉNI Tamás (szerk.) 1997. *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- RICHARDS, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEARLE, John R. 1997. Közvetett beszédaktusok. In: PLÉH és mtsai (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest, Osiris Kiadó, 62–81.
- SPERBER, Dan–WILSON, Deirdre 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd edition, Oxford, Blackwell.
- STRAWSON, Peter Frederick 1997. Intenció és konvenció a beszédaktusokban. In: PLÉH és mtsai (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest, Osiris Kiadó, 198–212.
- WIDDOWSON, Henry 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press.
- WIDDOWSON, Henry 1984. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford, Oxford University Press.