

## AZ IDEGEN NYELVI NEVELÉS ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI ÉS PROBLÉMÁI

BUDAI LÁSZLÓ

Dolgozatomban az idegen nyelvi nevelés azon általános jellemzőiről és jellemzők közötti összefüggéseiről, ellentmondásairól kívánok szólni, amelyek a többnyire invariábilis objektív és szubjektív tényezők mellett, illetve azokkal együtt a tanulói teljesítményt mennyiségileg és minőségileg a leginkább meghatározzák. (A félreértések gyors tisztázása végett: nem az idegen nyelvi nevelés egy valamilyen modelljét szándékozom adni, hanem az idegen nyelvi nevelés létező vagy lehetséges valóságát feltárni és sémákba sűríteni; célom nem kevesebb, mint a szervezett – leginkább iskolai – keretek között folyó idegen nyelvi nevelés – ha úgy tetszik – modelljét problematikájával együtt felvázolni.)

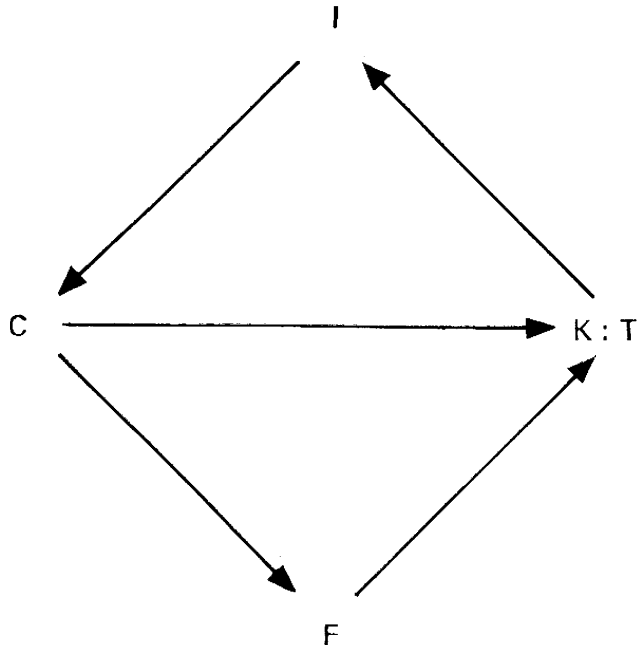
Az idegen nyelvi nevelés legegyszerűbb, az általánosítás legmagasabb fokán megalkotható, érvényességében az idegen nyelvi nevelésen messze túlmutató, ugyanakkor a mindennapi pedagógiai gyakorlatot is átható sémája az 1. ábrán látható.

A társadalom és természetesen az egyén igényei – a lehetőségeket is figyelembe véve – szülik a célokat, amelyek elvégzendő feladatokat, a 'végtermékre' utalva pedig követelményeket jelentenek. A követelmények mint teljesítmények realizálódnak az elvégzett feladatok során, és teszik képessé az egyént és/vagy a közösséget az igények kielégítésére. Mindezt nem nehéz azonosítani a tantervi célokkal, feladatokkal és követelményekkel, illetve a tanulói teljesítményekkel.

Mint hogy a tantárgyi követelményekhez igazított teljesítmények általában csak hosszabb távon szolgál(hat)ják a társadalom és/vagy az egyén igényeinek a kielégítését, az igények (I) és a teljesítmények (T) közvetlen kapcsolatától eltekinthetünk, és e sémát még egyszerűbb formában beolvaszthatjuk az idegen nyelvi nevelés valamennyi komponensét, folyamatát és ezek összefüggésrendszerét, valamint a tantárgy-pedagógiát mint irányító rendszert bemutató 2. ábrába.

A 2. ábra szerint a tantárgy-pedagógia a következő fő irányító funkciókat látja el:

1. Az objektív és a szubjektív tényezőkből (3. ábra) kiindulva, segít meghatározni az idegen nyelvi nevelés céljait és célrendszerét (4. ábra). *Minden további vezérlő tevékenységét elsősorban a célrendszeren keresztül végzi.*

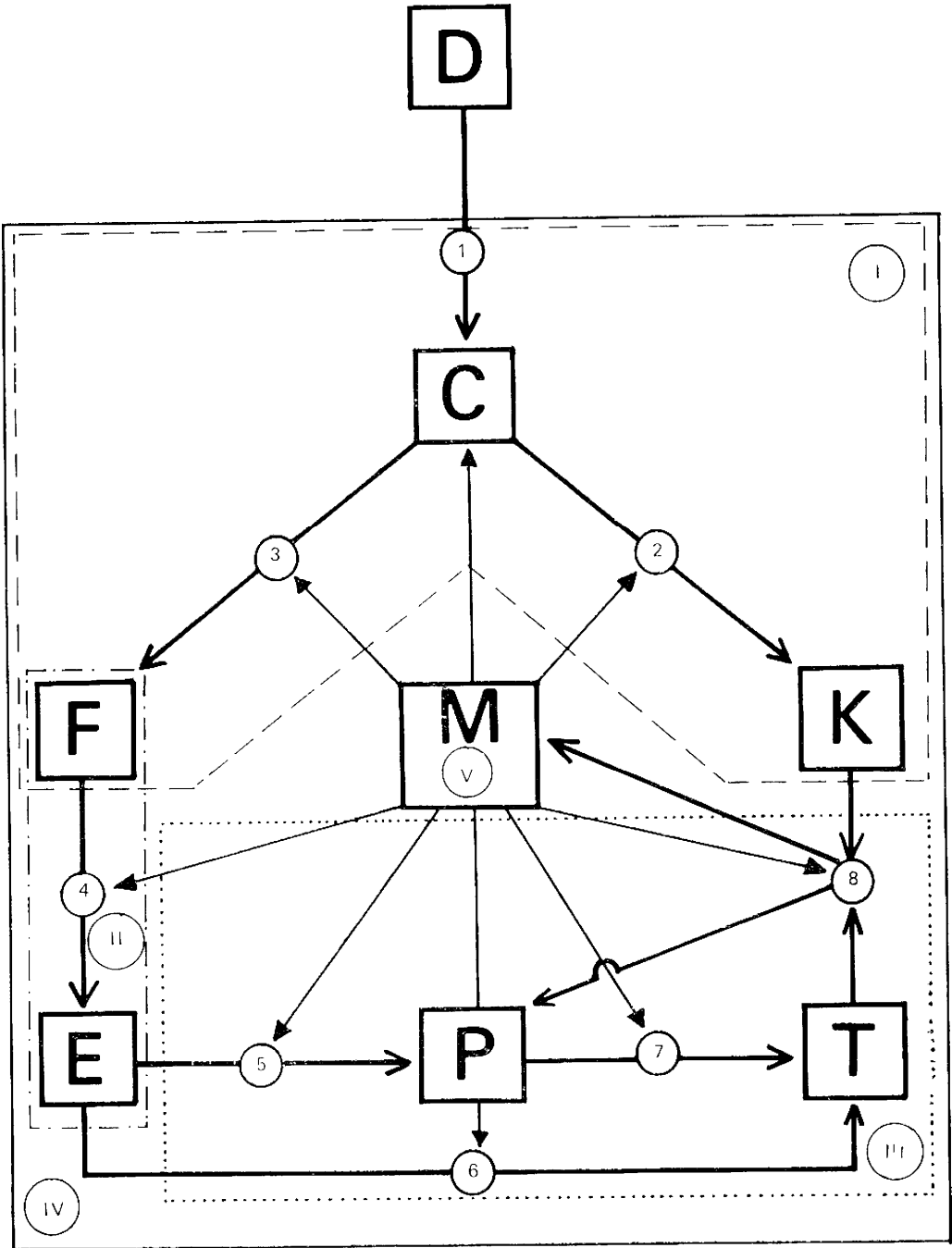


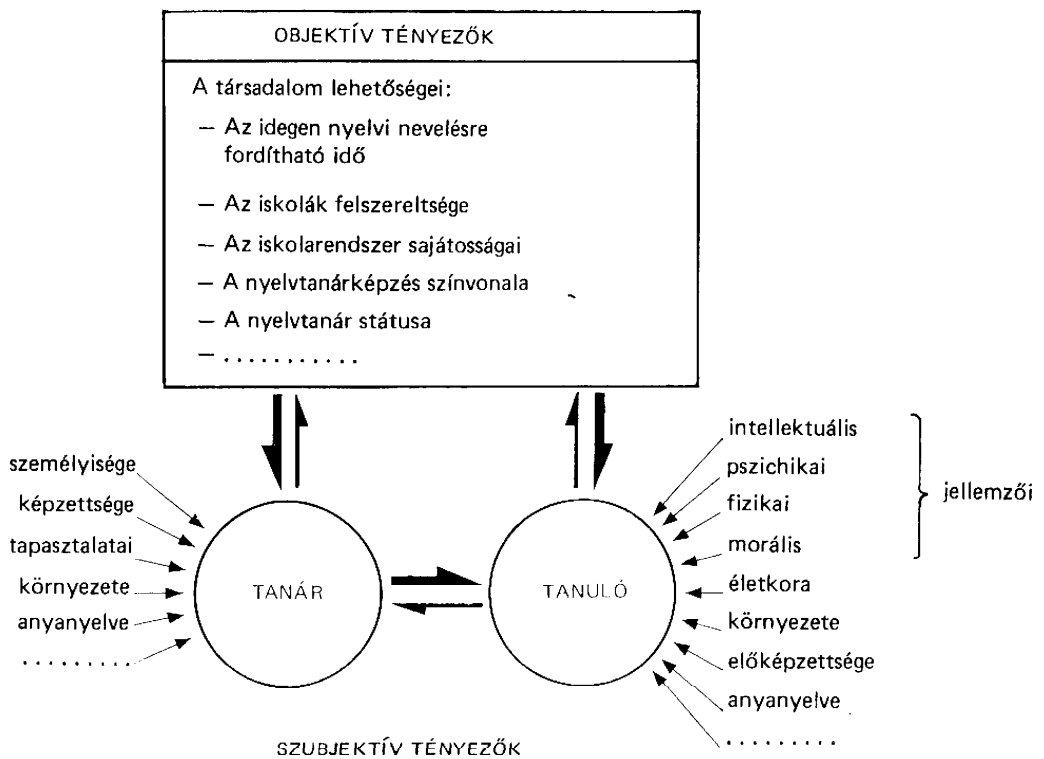
1. ábra

- I* A társadalom és/vagy az egyén igényei, szükségletei
- C* Célok
- K* Követelmények
- F* Feladatok
- T* Teljesítmény

2. ábra (l. 435. o.)

- D* Determinánsok: objektív és szubjektív tényezők (a társadalom és az egyén igényei és lehetőségei)
- C* Célok
- K* Követelmények
- F* Feladatok
- E* Taneszközök
- P* Pedagógus
- T* Tanuló(i) teljesítmények)
- M* Tantárgy-pedagógia/Methodika/Módszertan
- 1-8 A tantárgy-pedagógia irányító funkciói
- 1-V A tantárgy-pedagógia tárgya, kutatási területei:
  - Tantervelméleti kérdések (I)
  - ..... Tananyagok, taneszközök készítése, problematikája (II)
  - ..... Tanítási-tanulási folyamat, szervezeti formák, munkaformák; a teljesítmény mérése és értékelése (III)
  - A fentiek együtt (IV)
  - Tantárgy-pedagógia (V)





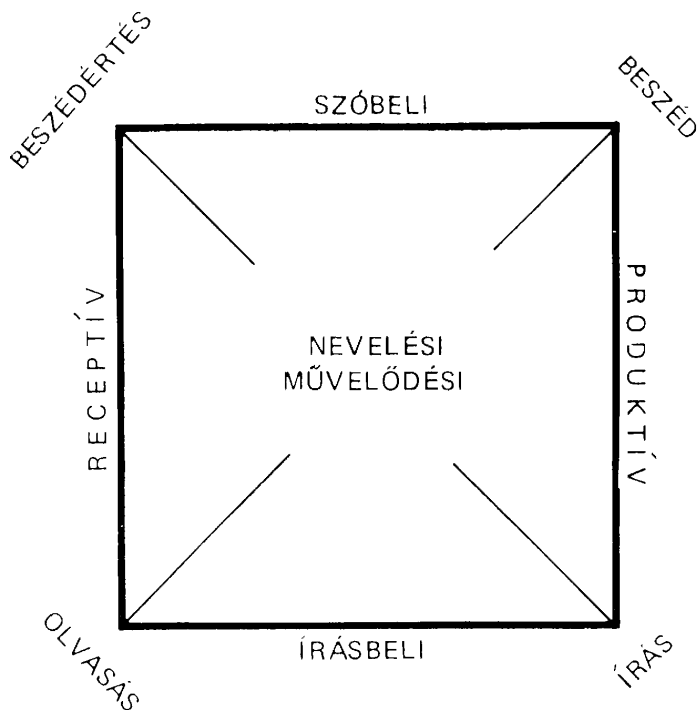
3. ábra

Hiába tudjuk, hogy mennyi objektív és szubjektív tényezőt kellene figyelembe vennünk az idegen nyelvi nevelés valamennyi fázisában, valójában csak a társadalmi igényeket, az idegen nyelvi nevelésre fordítható időt és bizonyos mértékig a tanulók életkorát szokás számításba venni.

A 4. ábrába foglalt célrendszer – tulajdonképpen a jelenlegi általános és középiskolai idegen nyelvi tantervek célrendszere – gondolom, annyira evidens, hogy nehezen mernénk kételkedni tökéletességében, egyedül lehetséges voltában. Tökéletes, mert ténylegesen az alapvető nyelvi tevékenységi formákat tartalmazza, és az is természetes, hogy a nyelvi burok tartalommal van megtöltve. (A 4. ábra azt is hangsúlyozza, hogy a nevelési és a művelődési célokat az idegen nyelv mint eszköz segítségével kell megvalósítani.) Fennáll azonban annak a veszélye, hogy *megbomlanak az arányok egyrészt a gyakorlati, a nevelési és a művelődési célok között, másrészt pedig a célokon belül*, amire számtalan példát lehetne hozni az idegen nyelvi nevelés történetéből, de a jelen idegen nyelvi nevelése sem élvez védettséget e veszéllyel szemben. Vét-het az arányok ellen a tanterv is, ha nem kellőképpen számol a társadalmi igényekkel, az objektív és szubjektív tényezőkkel, de leginkább a tananyagokban és az idegen nyelvi nevelés mindennapi gyakorlatában, no meg nem ritkán a teljesítményeknek nem a célrendszerrel összhangban levő – például

## CÉLOK:

- kommunikatív-praktikus (gyakorlati)
- nevelési
- művelődési



1. ábra

bizonyos versenyeken és vizsgákon történő – megmérettetésében keresendők a meghomlott arányok okai. Csak néhányat a könnyen felboruló arányok közül:

- A gyakorlati célokkal kapcsolatban:
  - nyelvi kompetencia : kommunikatív kompetencia
  - receptív tevékenységi formák : produktív tevékenységi formák
  - szóbeli tevékenységi formák : írásbeli tevékenységi formák
  - hallás utáni megértés : beszéd
  - monologikus beszéd : dialogikus beszéd
  - hangos olvasás : csendes olvasás
  - analitikus olvasás : szintetikus olvasás
- A nevelési célok terén:
  - erkölcsi-politikai nevelés : egyéb nevelési feladatok
  - értelmi nevelés : egyéb nevelési feladatok
- A művelődési célok területén:
  - szépirodalmi szövegek : egyéb szövegek

- d) Tantárgy-pedagógiai vonatkozásúak:
- tudatosítás : automatizálás
  - induktív eljárások : deduktív eljárások
  - reprodukzív tevékenységek : produktív tevékenységek
  - egynyelvűség : kétnyelvűség
  - pontosság : gördülékenység
  - tanári szereplés : tanulói szereplés
  - frontális munka : egyéb munkaformák

A helyes arányok is természetesen mindenkor csak viszonylagosak, az invariábilis és a variábilis tényezőkre épülő tantervek által determináltak. Különbségek lehetnek a nyelvi tevékenységi formáknak – az egy és ugyanazon tantervre épülő idegen nyelvi nevelés során is általában változó fontossági – arányain kívül a tevékenységi formák számában, tanításuk-tanulásuk sorrendjében, egymáshoz való szorosabb vagy lazább kapcsolódásuk tekintetében is.

Most ismét jöjjenek a tantárgy-pedagógia irányító funkciói:

2. Irányítja a célok tanévenkénti követelményekre való bontását.

3. Segít azoknak a feladatoknak a felsorolásában, amelyek – ugyancsak tanévekre bontva – a követelmények teljesítéséhez, végeredményben pedig a célok eléréséhez szükségesek. Másképpen fogalmazva: irányítja a tanítási anyag kijelölését, kiválasztását, elsődleges elrendezését.

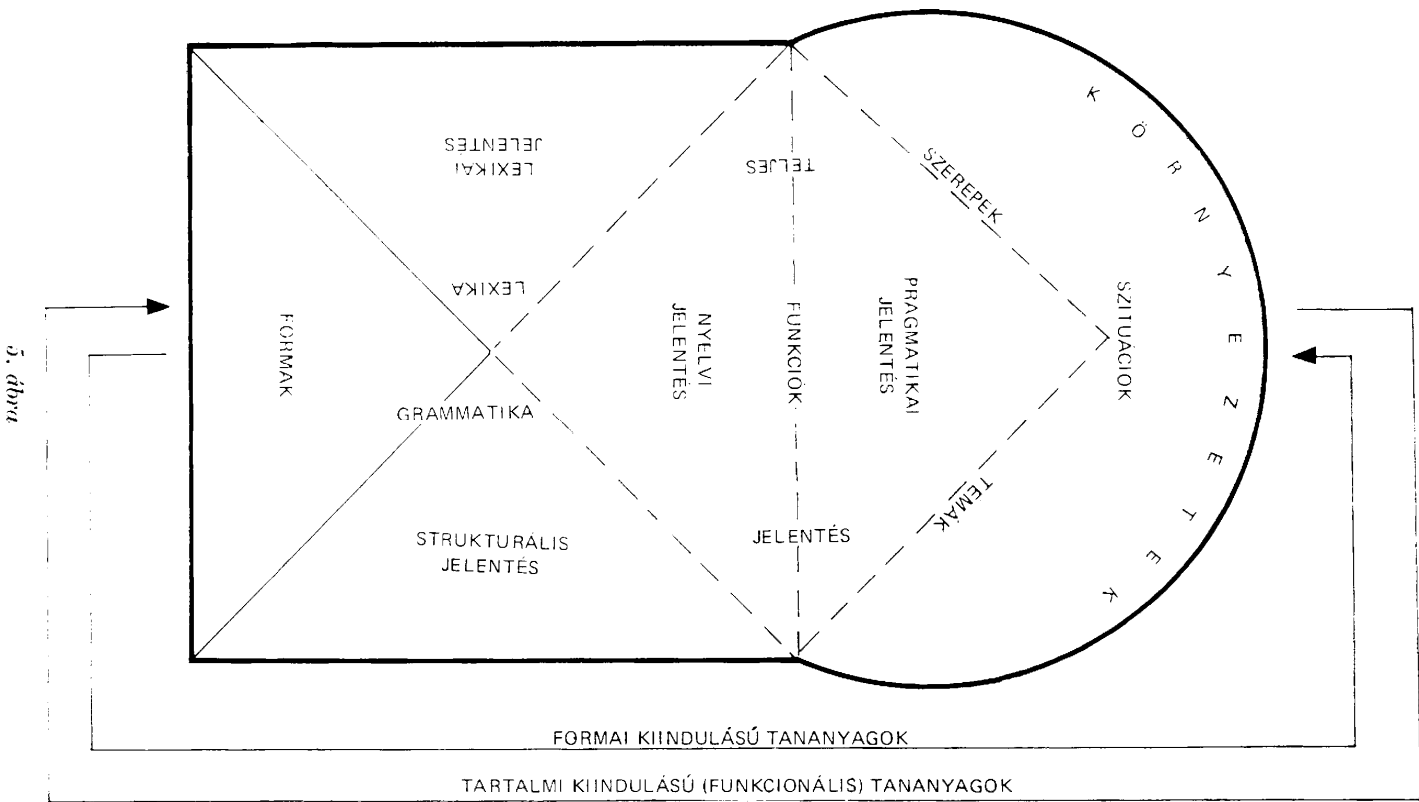
Az eddigi három funkció együttesen a tantervkészítés munkálataival kapcsolatos.

4. Irányítja a tananyaghoz szükséges taneszközök meghatározását, a tananyag belső rendjének megteremtését, taneszközökbe való öntését.

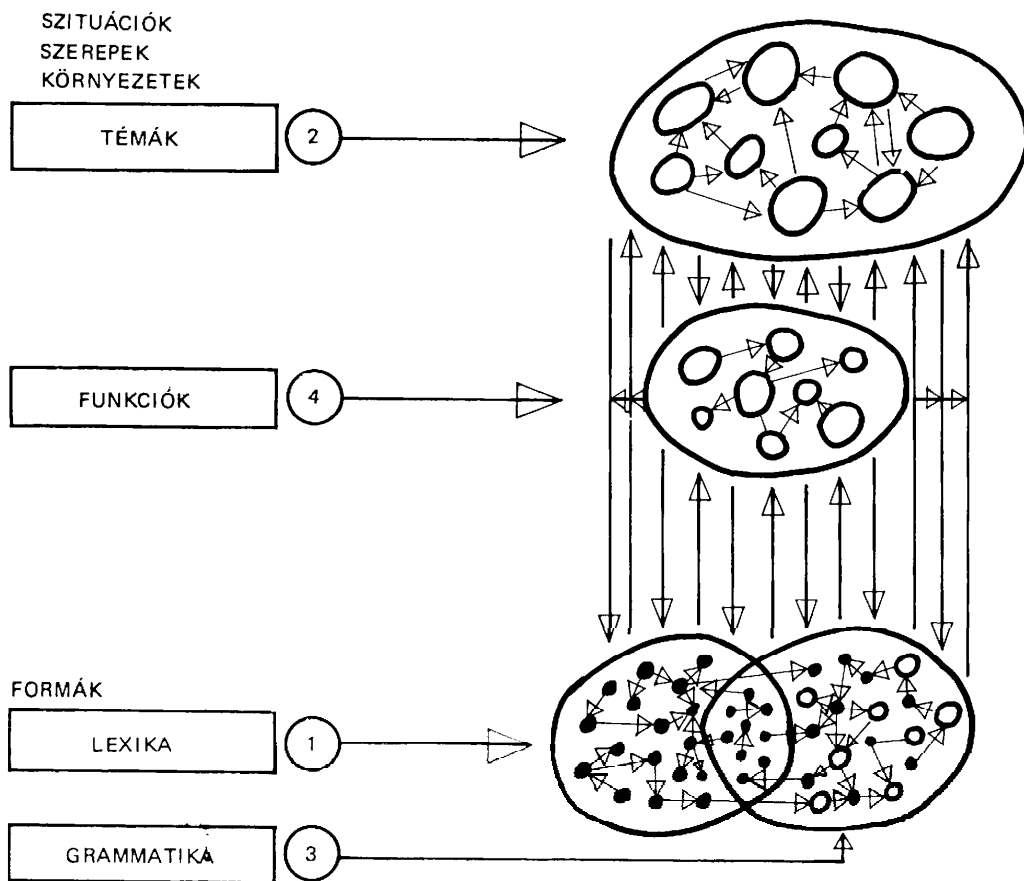
Itt érdemes egy kitérőt tenni, a különböző megközelítési módokat megvizsgálni, az elméletet (5. ábra) a lehetőségekkel, a tényleges gyakorlattal (6. ábra) összevetni:

A tanterv készítője az 5. ábrán látható rendszerek rendszerével találja magát szemben. (Mondanivalónk lényege fölöslegessé, a helyhiány pedig lehetetlenné teszi, hogy az ábrában szereplő fogalmakat közelebbről megvizsgáljuk. Amit el akarunk mondani, ahhoz elég annyi, amennyit maga az ábra is kifejez.) A tantervi tananyag összeállítását két irányból közelítheti meg: a *forma, illetve a tartalom felől* – legalábbis *elméletileg*. Minden szelekció azonban egyben azt is jelenti, hogy megbomlik az egész rendszer, megbomlanak a részrendszerek, és amit kivesszünk az egészből, az már maga sem az, ami a rendszeren belül volt. Ezt figyelembe kell vennünk, akármelyik irányban is induljunk el.

A könnyebbik útnak a forma felől induló látszik. Az út elején fizikai jellemzőkkel bíró egységeket találunk, amelyek többnyire kvantifikálhatók is, különösen a lexika oldalán. Ahogyan azonban továbbmegyünk az úton, egyre távolabb kerülünk a biztos fogódzókat jelentő nyelvi formáktól, egyre inkább csak testetlen metanyelvi fogalmakba kapaszkodhatunk, és valójában sohasem tudjuk pontosan, hova érkezünk. A jelentések szövevényén át a visszaút is rendkívül bizonytalan; nem lehet tudni, hogy az útelágazásoknál merre folytassuk utunkat, hogy bizonyos nyelvi formákhoz érkezünk vissza. Ugyanilyen bolyongás, bizonytalan útkeresés vár arra is, aki a másik irányból indul el, és úgy akar eljutni az egyes formákig.



TANANYAG



6. ábra

- ○ ○ A témák, funkciók, nyelvtani fogalmak halmazainak elemei
- ● ● A lexikai és grammatikai formák halmazainak elemei

6. ábra



Honnan lehetne például tudni azt, hogy mi minden mást is lehet mondani ebéd közben a menzán a felszolgáló lánynak annak kifejezésére, hogy „sietek vissza az órára, szeretnék minél előbb megebédelni”? Az egyik türelmetlen kolléga, meglehetősen nyers szupraszegmentális elemekkel alátámasztva, ezt a nyelvi formát választotta: „Másodikat adnak?” Fordítva sem könnyebb a dolgunk, különösen akkor, ha csak leírva látjuk e mondatot, ha nem ismerjük a környezetet, a témát, a résztvevők egymással játszott társadalmi és pszichológiai szerepét, azaz, ha nem ismerjük a szituáció komponenseit.

Az ismertetett nehézségek arra készítetik a tanterv készítőjét, hogy néhány rendezetlen forma- vagy fogalomhalmazt, esetleg a kettő keverékét nyújtsa át az első számú érdekeltnek, a tankönyvírónak abban a hitben – bár ő maga sem hiheti –, hogy ezzel a tankönyvírás munkáját nagymértékben megkönnyíti. Nézzük most meg ezeket a rendezetlen halmazokat a 6. ábrán (l. 442. o.).

Az ábra bal oldalán levő bekeretezett szavak egy tipikus idegen nyelvi tanterv „tananyag” címszó alatti részei, a mellettük feltüntetett számok – nem éppen szerencsés – sorrendjében. Ugyanezek az alcímek a jelenlegi gimnáziumi idegen nyelvi tantervek nyelvezetére lefordítva így hangzanak:

- |                                                                                                                               |                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Szókincs (a produktivitás és a receptivitás<br>szerint mennyiségileg meghatározva,<br>szerencsére a szavak listája nélkül) | } tanévenkénti<br>bontásban |
| 2. A szókincs témái                                                                                                           |                             |
| 3. Nyelvtan                                                                                                                   |                             |
| 4. Beszédszándékok (valahol hátul a négy évfolyam tananyaga után<br>egyetlen halmazban)                                       |                             |

Az a kisebbik baj, hogy egy ilyen tanterv se nem formai, se nem tartalmi kiindulású – a nehézségek ismeretében nem is igen lehetne másfajta ilyen szempontból; a nagyobb baj az, hogy inkább csak hátráltatja a tankönyvírás munkáját ahelyett, hogy segítené.

A 6. ábra jobb oldalán láthatjuk a lexikai egységek halmazát – ki tudja melyik milyen és hány jelentéssel fog majd szerepelni a tankönyvekben; a grammatikai jelenségek és fogalmak halmazát – a tantervben kevés szemantikai megszorítással; a funkciókat és a témákat megnevező fogalmakat. Ahhoz már nem találunk semmiféle segítséget a tantervben, hogy a halmazok elemei hogyan állhatnak össze kommunikációs egységekké. Vagy ez már a lehetetlen óhajta? Minden bizonnyal.

A halmazokon belüli és a halmazok közötti ide-oda cikázó nyilak a tankönyvíró munkamenetére utalnak: rendet kell teremtenie a halmazokon belül és a halmazok között, helyre kell állítania az 5. ábrán látható, a tanterv által felborított rendet. Munkája során hol a lexikából, hol a grammatikából indul ki, és halad a témák felé, útközben beépítve a funkciókat; hol a funkciók jelentik a kiindulópontot a lexika és a grammatika felé és onnan a témákhoz, illetve először a témákhoz és onnan a formákhoz; hol pedig csak a témára és a témák közé bújtatott funkciókra koncentrálnak. Közben állandóan viaskodik az akadályokkal, az ellentmondásokkal: többnyire nem képes ugyanis összeegyeztetni egymással a gyakoriság, a hasznosság, a taníthatóság szempontjait; a nyelvi és a kommunikatív kompetencia igényeit; a tudományosságot, a rendszerességet és az életszerűséget; a motivációs és a nevelési, illetve a

tanítási értékeket. Ha a lexikát graduálja, mert ragaszkodik az egynyelvű szemantizációhoz, akkor mesterkélték és unalmasak lesznek a szövegek; a mesterkéltég még fokozódik, ha a grammatikai anyagot építi fel fokozatosan; ha pedig természetes kontextusok, szituációk és funkciók irányítják munkáját, a lexika és a grammatika graduálatlan marad. Nehézségei csak fokozódnak, ha még bizonyos tantervi listákat is számonkérnek tőle.

A dolgok természetéből fakadóan a tankönyvírás, a taneszközök készítése a tantervek fajtáitól és minőségétől függetlenül is mindig fáradságos és minden bizonnyal hálátlan munka marad. Nem azt várjuk a tantervtől, hogy végezze el a tankönyvírással kapcsolatos feladatok tekintélyes részét, hanem egyrészt azt, hogy ne váljék annak kerékkötőjévé, inkább ténylegesen töltse be irányító funkcióját. A lexikát és a grammatikát – laza mennyiségi keretek meghatározásával beérve – bízva a tankönyvíróra, helyette inkább nevezze meg, pontosan határozza meg azokat a társadalmi és pszichológiai szerepeket, környezeteket, témákat és funkciókat, amelyekre a tanulónak várhatóan szüksége lesz az idegen nyelv mint kommunikációs eszköz használata során, amelyek hozzájárulnak személyisége gazdagításához. Ha mindezt nem tudja vállalni a tanterv – legalábbis egyelőre, elégedjék meg a célok és a követelmények meghatározásával, a tankönyvíróra és a tanárra bízva a kettő közötti út kimunkálását, megtételét.

Térjünk vissza a tantárgy-pedagógia irányító funkcióira (lásd a 2. ábrát):

5. Megtanítja a tanárt a médium-kiválasztás szempontjaira, a taneszközök használatára.

6. A tananyag nemcsak a tanár közvetítésével jut el a tanulóhoz, ezért a tanulót a tantárgy-pedagógia útmutatásai alapján a tanárnak az önálló tanulásra is meg kell tanítania. Az iskola elvégzése után csak így válhat képessé nyelvtudásának megőrzésére, illetve továbbfejlesztésére.

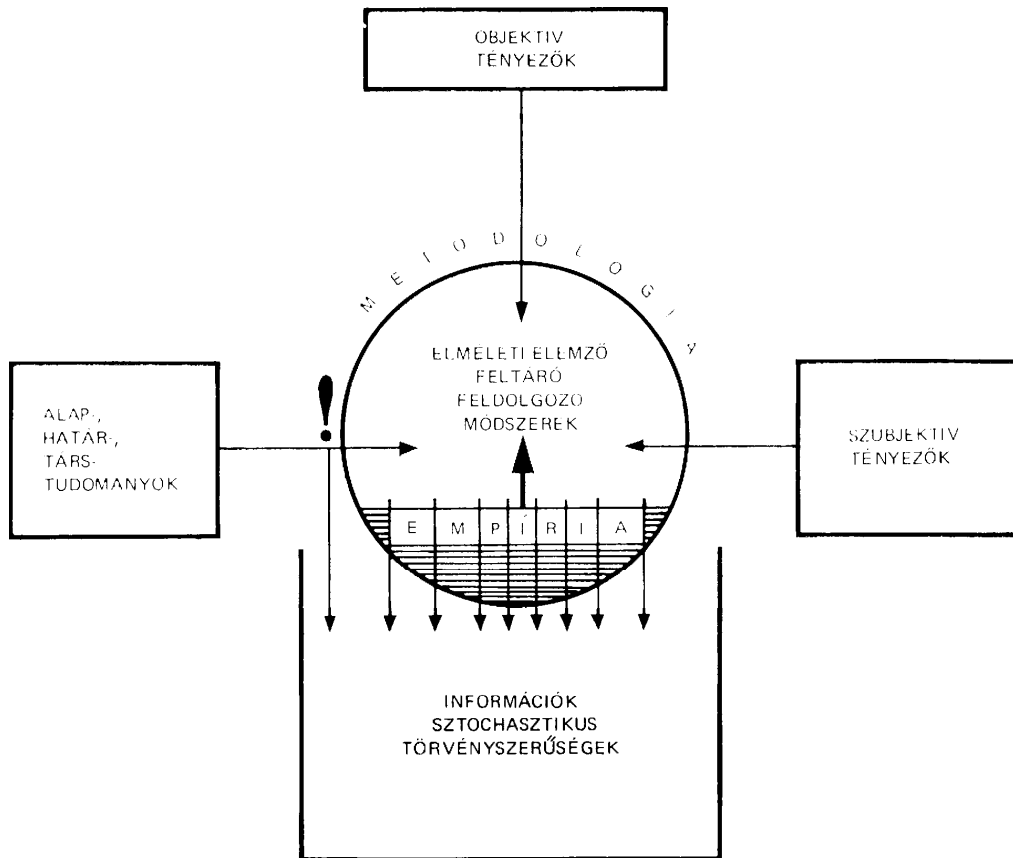
7. A tantárgy-pedagógia egyik legfontosabb feladata – az illetékességi körét szűkebben értelmezők szerint: a legfőbb feladata – a tanítási-tanulási folyamat elvi irányítása, fázisainak, elemeinek, a tanítási órák felépítésének, típusainak, módszereinek, az óraelemzés szempontjainak, a szervezeti és munkaformáknak a leírása.

Meg kell jegyezni, hogy a tantárgy-pedagógiának ez a leszűkített értelmezése helytelen, szűklátókörűvé teszi a tanárt, azt a tudatot sugallja számára, hogy a tanári munka a kész tantervek és tananyagok alapján számára az órára való felkészüléssel kezdődik, ami azelőtt történik, az számára maradjon rejtély. Ez olyan, mintha a növényeket csak a föld felszínétől kezdve tanulmányoznánk.

8. Irányítja a teljesítmény mérését, értékelését, a visszacsatolás folyamatát és ennek révén a visszajelentést a tanulóhoz, a tantárgy-pedagógián keresztül pedig a célokhoz.

Végezetül a tantárgy-pedagógia feladata az idegen nyelvi nevelés illetékességi körének a meghúzása, részekre osztása, a részek egymáshoz és az egészhez való viszonyának meghatározása, az önirányítás eszközeinek a megnevezése, metodológiájának kimunkálása, saját múltjának és jelenének, tudományos státusának vizsgálata.

Most már eljött az ideje annak, hogy feltegyük a kérdést: honnan meríti a tantárgy-pedagógia a felsorolt irányító funkciókhoz információit. A választ a 7. ábra adja meg:



7. ábra

A metodológia téglében – bár szívesebben nevezném boszorkánykonyhának – speciális, de nehezen specifikálható, boszorkányos ügyességet, tudományosabban mondva intuíciót és heurisztikát is igénylő technológiával speciális vegyületek – nem elegyek! – keletkeznek, amelyek az empiria szűrőjén lecsorogva alkotják azt, amit az idegen nyelvi nevelés irányításához szükséges információknak nevezhetünk. A tantárgy-pedagógia ezeknek az információknak, sztochasztikus törvényszerűségeknek a segítségével végzi irányító és önirányító tevékenységét az idegen nyelvi nevelés két fő, egyrészt a célokkal és az oktatás-nevelés tartalmával, másrészt a tanítási-tanulási folyamattal és a teljesítményekkel kapcsolatos területén. Az ábra felhívja a figyelmet arra, hogy az idegen nyelvi nevelés alapelveinek, törvényszerűségeinek a meghatározásakor mind az objektív, mind a szubjektív tényezőket, mind a gyakorlatok során szerzett tapasztalatokat, mind a tudományok eredményeit és mindezek kölcsönhatásait, ellentmondásait figyelembe kell

venni. Különösen fontos annak hangsúlyozása, hogy az empíria – az idegen nyelvi nevelés története során felhalmozódott tapasztalatok sokasága – nemcsak egyike a figyelembe veendő tényezőknek, nemcsak nélkülözhetetlen és kiapadhatatlan forrás, hanem próbakő is. A célokkal és az oktatás-nevelés tartalmával foglalkozó kutatómunka főként elméleti elemző módszert; a tanítási-tanulási folyamattal, valamint a teljesítményekkel foglalkozó kutatómunka pedig elsősorban feltáró és feldolgozó módszereket igényel.

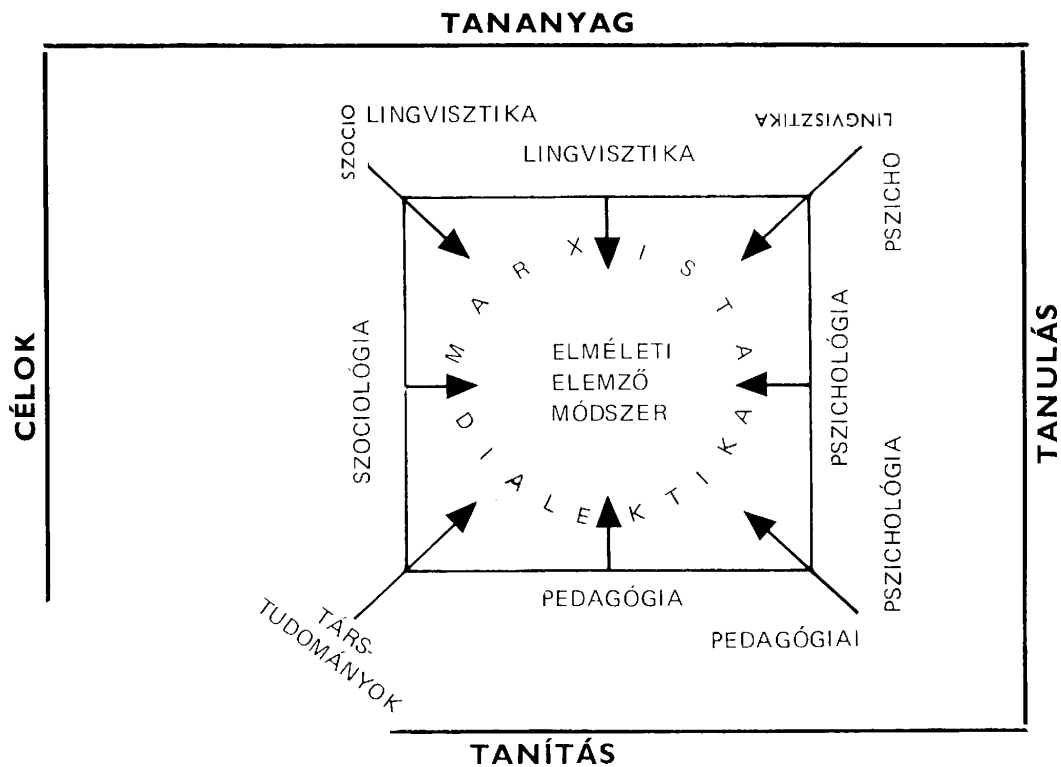
Nagy kérdés, hogy van-e ebben a tégelyben megfelelő katalizátor, megbízható szűrő. Univerzális probléma, hogy nincs. Nincs olyan metodikus, tanterv- vagy taneszközkészítő – az egyéb feladatok alatt roskadozó gyakorló pedagógusról nem is szólva –, aki mindenkor minden tényezőt figyelembe tudna venni, de egyelőre a különböző diszciplínák szakértőinek összehangolt tevékenysége sem lenne képes megoldani ezt a problémát. Maga az összhang is ritkán alakul ki; az interdiszciplináris feladatok szervezett megoldásában még kevés tapasztalatunk van.

Ebből az univerzális problémából fakad az idegen nyelvi nevelés legtöbb baja. A legsúlyosabb következményekkel járó hiba a nem megfelelő célok kitűzése, aminek a legfőbb oka, hogy bizonyos tényezők másokkal szemben indokolatlanul előtérbe kerülnek, mások pedig háttérbe szorulnak, vagy teljesen figyelmen kívül hagyatnak. Különösen sok példát találhatunk az idegen nyelvi nevelés története során arra, hogy valamelyik diszciplína a többi tényezőt figyelmen kívül hagyva, az empíria szűrőjét kikerülve önmaga próbálja átvenni az idegen nyelvi nevelés irányítójának a szerepét. (Az ábrán lásd a felkiáltójel alatti elágazást.) Ilyen alapon ténylegesen indokolt, bár hibás volt az idegen nyelvi nevelés módszertanát alkalmazott didaktikának, alkalmazott pszichológiának, alkalmazott nyelvészetnek, vagy amikor az empíria volt a fő vagy csak az egyetlen forrása az irányító információknak, művészetnek nevezni. Még a jól megfogalmazott célok realizálása közben is fennáll a részrehajlás és néhány fontos tényező figyelmen kívül hagyásának a veszélye.

Az információk két fő forrását, az objektív és a szubjektív tényezőket (3. ábra) már részleteztünk; most vessünk egy pillantást az idegen nyelvi neveléssel foglalkozó tantárgy-pedagógia tudományos alapjaira, az ún. alap-, határ- és társtudományokra (8. ábra):

Megjegyzések a 8. ábrához:

- a) A *szociolingvisztika*, illetve a *pszicholingvisztika* szóban a kétféle betűnagyság arra utal, hogy a szociolingvisztika inkább nyelvészet, mint szociológia; míg a pszicholingvisztika inkább lélektan, mint nyelvészet.
- b) Nemcsak az elméleti elemző módszernek, hanem általában a tantárgy-pedagógiában alkalmazott valamennyi kutatási módszernek is, azaz a tantárgy-pedagógia metodológiájának – mint valamennyi metodológiának – a *marxista dialektika* a tudományos alapja.
- c) A társtudományok közül a hagyományos idegen nyelvi nevelésben az irodalomtudomány játszotta a legnagyobb szerepet a célok és a feladatok meghatározásában.
- d) A 'célok', 'tananyag', 'tanítás', 'tanulás' azoknak a közelében helyezkednek el, amelyek a legerősebben hatnak rájuk.



8. ábra

E dolgozat keretein belül nincs mód arra, hogy megvizsgáljuk, vagy akár csak megnevezzük a 8. ábrán látható, illetve az áttekinthetőség kedvéért az ábrán fel sem tüntetett diszciplínáknak a tantárgy-pedagógia szempontjából releváns területeit. Különösen érdemes lenne annak tanulmányozása, hogy milyen okokra vezethetők vissza egy-egy tudománycsoportnak az idegen nyelvi nevelésben betöltött rövidebb-hosszabb ideig tartó hegemóniája. A leg-erősebb kölcsönhatások minden bizonnyal az izomorfizmus alapján jönnek létre – gondoljunk csak a pozitivistá filozófia, az amerikai strukturalista nyelvészet és a behaviourista pszichológia vagy a generatív nyelvelmélet és a kognitív pszichológia hatására –, de valamelyik vagy néhány diszciplína eluralkodásának az oka meglehetősen szubjektív is lehet: nem kevés tapasztalatunk szerint, minél inkább megvetjük lábunkat egyetlenegy tudomány vagy még inkább tudományág talaján, annál tudományosabbak, annál védettebbek lehetünk, annál kevésbé illethetnek bennünket az eklekticizmus (itt: tudománytalanság) vádjával. Nagy kísértés egy kutató számára! A tudományosság' egyesek által vallott kritériumai jelenleg még gátat szabnak a társadalmi igények által sürgetett interdiszciplináris vagy multidiszciplináris kutatásoknak. Azt is látnunk kellene pedig, hogy minél beljebb haladunk valamelyik alap-, határ- vagy társtudomány területén, annál nagyobb a való-

színűsége, hogy összeütközünk más diszciplínákkal, vagy fennakadunk az empiria szűrőjén.

Ezek után különösen érdekes lesz megvizsgálni az idegen nyelvi neveléssel foglalkozó tantárgy-pedagógia tudományos statusát néhány jól ismert kritérium alapján:

- (1) Van-e a tantárgy-pedagógiának önálló kutatási tárgya?
- (2) Van-e saját metodológiája?
- (3) Van-e egyértelmű fogalmi rendszere?

Ha válaszolunk ezekre a kérdésekre, még inkább érthetővé válik az előbb említett kísértés. Ez a válaszok előtti megjegyzés már sejteti, hogy mind a három felelet: *nincs*. *A tantárgypedagógia tehát – ha úgy tetszik – nem tudomány*. (No de akkor még sok minden más sem az!)

Ne elégedjünk meg azonban ilyen lakonikus válasszal, hanem szedjük sorra a kérdésekre adható bővebb feleleteket:

(1) Nincs egyetértés abban sem, hogy meddig terjedjen a tantárgy-pedagógia kutatási területe. Vannak, akik a tantervelméletet vagy a tankönyvírást, általában a taneszközök készítésének problematikáját kívül rekesztik a tantárgy-pedagógián (a 2. ábrán lásd a szaggatott, valamint a szaggatott és pontozott vonalakkal határolt területeket), és illetékességi körét a tulajdonképeni tanítási-tanulási folyamatra, illetve a vele kapcsolatos feladatok tanulmányozására, irányítására korlátozzák. Jómagam azokkal értek egyet, akik mind a három területet a tantárgy-pedagógia hatáskörébe utalják. Az így kitégított és pontosan meghatározott kutatási tárgy (a teljes 2. ábra) kielégítené a tudományosság első kritériumát. Nem áll azonban szándékomban mindenképpen „tudomány”-t faragni a tantárgy-pedagógiából; a második és a harmadik kérdésre úgyszólván csak „nincs” lehet a válasz alaposabb vizsgálódás után is.

(2) A 7. ábrán – a metodológia körében – felsorolt kutatási módszerek a tantárgy-pedagógia egyik alaptudományának, a pedagógiának a kutatási módszerei.

(3) A legfurcsább talán az, hogy szinte egyetlen olyan terminus technicus sincs, amely kizárólag csak az idegen nyelvi neveléssel foglalkozó tantárgy-pedagógia tulajdona lenne. Sok olyan szakkifejezés van, amelynek a tantárgy-pedagógia társbérlője, és ez még inkább az egyértelműség rovására megy. Az 5. ábrán látható nyelvészeti és szociolingvisztikai fogalmak rendszere például – meggyőződésem szerint – kielégíti a tantárgy-pedagógia igényeit, de nyelvészberkekben alapos vita tárgyát képezheti. A tantárgy-pedagógia az általánosítás egy bizonyos fokán (lásd például a 3. ábrát) egyértelműen didaktikának, méghozzá általános didaktikának, alatta pedig hol nyelvészetnek, hol szociolingvisztikának, hol pszichológiának, hol pszicholingvisztikának, és ki tudja, még mi mindennek tűnik. Szeretném hangsúlyozni, hogy csak tűnik, mert a tantárgy-pedagógia alapelvei, törvényszerűségei mindezek interakciójából jönnek létre. A tantárgy-pedagógia rendszerén belül tehát mégiscsak önálló jelentést vesznek fel a kölcsönvett terminusok. Ennek ellenére ismételtén azt kell megállapítanunk, hogy a tudománnyal szemben támasztott szigorú követelményeknek a tantárgy-pedagógia nem felel meg. Azt azonban senki sem tagadhatja, hogy művelése tudományos tevékenység,

multidiszciplináris jellegénél fogva az egyik legszerteágazóbb tudományos tevékenység.

Nevezük bár az idegen nyelvi nevelés irányítására hivatott valamit akár tantárgy-pedagógiának, akár módszertannak vagy metodikának, akár alkalmazott valamilyen diszciplínának, tekintsük bár autonóm tudománynak vagy csak tudományos tevékenységnek, mit sem változtatunk annak igazán, hogy az idegen nyelvi nevelést csak tudományosan megalapozottan végezhetjük valóban eredményesen, és azon a tényen sem, hogy ezt a temérdek munkát senki más nem végzi el helyettünk.